



LIBRAS e o processo de Ensino-Aprendizagem

DA FORMAÇÃO DOCENTE À EDUCAÇÃO DE
SURDOS NO ENSINO SUPERIOR



FORMAÇÃO
DOCENTE



EDUCAÇÃO
BILÍNGUE



ACESSIBILIDADE
E INCLUSÃO



ENSINO
SUPERIOR



POLÍTICAS E
PRÁTICAS
INCLUSIVAS



CULTURA E
IDENTIDADE
SURDA



TAYNAN ALÉCIO DA SILVA
ANTONIO MATEUS TOLEDO
AMARILDO JOÃO ESPÍNDOLA
LUCAS VARGAS MACHADO DA COSTA
(ORGANIZADORES)

TAYNAN ALÉCIO DA SILVA
ANTONIO MATEUS TOLEDO
AMARILDO JOÃO ESPÍNDOLA
LUCAS VARGAS MACHADO DA COSTA
(ORGANIZADORES)

LIBRAS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

**DA FORMAÇÃO DOCENTE À EDUCAÇÃO DE
SURDOS NO ENSINO SUPERIOR**

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

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

Editor-gerente: Fábio César Junges

Capa: IA

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

L697 Libras e o processo de ensino-aprendizagem [recurso eletrônico] : da formação docente à educação de surdos no ensino superior / organizadores: Taynan Alécio da Silva ... [et al.]. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026.
222 p.

ISBN 978-65-6135-261-1

DOI 10.46550/978-65-6135-261-1

1. Educação de surdos. 2. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). 3. Estudo e ensino. I. Silva, Taynan Alécio da (org.).

CDU: 376

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	11
Taynan Alécio da Silva	
Antonio Mateus Toledo	
Amarildo João Espíndola	
Lucas Vargas Machado da Costa	
Capítulo 1 - LIBRAS COMO FUNDAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS COMO LÍNGUA DE ACESSO AO CONHECIMENTO, À COMUNICAÇÃO E À PARTICIPAÇÃO ACADÊMICA	13
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
Carla Beatriz Medeiros Klein	
Sueli Pereira	
Marcelo de Araújo Costa	
Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo	
Ananda Loiola Simões Elias	
Capítulo 2 - EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: HISTÓRIA, LUTAS E CONQUISTAS: O PERCURSO DA COMUNIDADE SURDA NA BUSCA POR RECONHECIMENTO LINGUÍSTICO, CULTURAL E EDUCACIONAL.....	33
Leucani Aparecida Duella Rossi	
José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho	
Carlos Rikison Nunes de Moura	
Cintia Caldeira da Silva	
Mauricio Damasceno Souza	
Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo	
Capítulo 3 - FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: A PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATENDER ESTUDANTES SURDOS COM RESPEITO, ACESSIBILIDADE E QUALIDADE.....	49
Jessica Silva Cosso	
Sueli Pereira	
Marcelo de Araújo Costa	
Christiane Carpinteiro Lamarão	
Márcia Simone da Silva	
Juliane Cristina Brizola de Oliveira Santos Duarte	

Capítulo 4 - ENSINO SUPERIOR E INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS: OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA, APRENDIZAGEM E PARTICIPAÇÃO DOS SURDOS NA UNIVERSIDADE 69

Luciane Cruz Silveira
 Rivaél Mateus Fabricio
 Luana Moreira
 Gisele Maciel Monteiro Rangel
 Adriano de Oliveira Gianotto
 Christiane Carpinteiro Lamarao

Capítulo 5 - EDUCAÇÃO BILÍNGUE: LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO ACADÊMICO: A RELAÇÃO ENTRE LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA E O PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS 85

Sueli Pereira
 Marcelo de Araújo Costa
 Christiane Carpinteiro Lamarao
 Márcia Simone da Silva
 Adriano de Oliveira Gianotto
 Juliane Cristina Brizola de Oliveira Santos Duarte

Capítulo 6 - METODOLOGIAS VISUAIS NO ENSINO DE ESTUDANTES SURDOS: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS BASEADAS EM IMAGENS, VÍDEOS, MAPAS CONCEITUAIS, RECURSOS DIGITAIS E PRÁTICAS VISUAIS 101

Leucani Aparecida Duella Rossi
 José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho
 Fabíola Morais Barbosa
 Mauricio Damasceno Souza
 Tainara Melo Santos
 Márcia Simone da Silva

Capítulo 7 - ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO: A NECESSIDADE DE GARANTIR COMUNICAÇÃO ACESSÍVEL EM AULAS, AVALIAÇÕES, EVENTOS, ATENDIMENTOS E MATERIAIS ACADÊMICOS	121
<p>Giovana Cristina de Campos Bezerra Carla Beatriz Medeiros Klein Marcos Paulo de Almeida Greice Kelly Nascimento Santos Costa Sylvia Lia Grespan Neves Ananda Loiola Simões Elias</p>	
Capítulo 8 - CURRÍCULO, LIBRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRESENÇA DA LIBRAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES MAIS PREPARADOS.....	139
<p>Larissa Silva Rebouças Tainara Melo Santos Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo Carlos Roberto Martins Christiane Carpinteiro Lamarão Silvia Saraiva de França Calixto</p>	
Capítulo 9 - TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS SURDOS: O USO DE VÍDEOS EM LIBRAS, LEGENDAS, PLATAFORMAS VIRTUAIS, APLICATIVOS E RECURSOS MULTIMODAIS	155
<p>Jessica Silva Cosso Marcos Paulo de Almeida Ana Carolina Raimundo Silva Carlos Roberto Martins Isabele Sant’Ana de Brito Francielle Cantarelli Martins</p>	

Capítulo 10 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS: FORMAS DE AVALIAR COM EQUIDADE, CONSIDERANDO AS ESPECIFICIDADES LINGÜÍSTICAS E CULTURAIS DA COMUNIDADE SURDA 171

Zuleyde Machado Maia
 Carlos Henrique de Sousa França
 Marcos Paulo de Almeida
 Amarildo João Espíndola
 Carlos Roberto Martins
 Silvio Santiago-Vieira

Capítulo 11 - LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS EDUCACIONAIS DOS SURDOS: REFLEXÃO SOBRE AS LEIS QUE GARANTEM LIBRAS, ACESSIBILIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE..... 187

Mathaus Barbosa Santiago
 Carlos Roberto Martins
 Carlos Rikison Nunes de Moura
 Franciele Oga Moreira
 Marcos Paulo de Almeida
 Christiane Carpinteiro Lamarao

Capítulo 12 - PROTAGONISMO SURDO E TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE SURDA, DA AUTONOMIA ACADÊMICA E DA PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR 207

Larissa Silva Rebouças
 Luciana Pereira Vaz
 Cintia Caldeira da Silva
 Marcos Paulo de Almeida
 Greice Kelly Nascimento Santos Costa
 Carla Damasceno de Morais

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea reúne diversos estudos, reflexões e debates acadêmicos dedicados à educação de surdos, com destaque especial para a Língua Brasileira de Sinais — Libras — e seu papel fundamental no contexto do ensino e aprendizagem. O livro parte de uma perspectiva que compreende a Libras não apenas como ferramenta de comunicação, mas sobretudo como língua que possibilita o acesso ao conhecimento, a afirmação da identidade surda, a integração social e o progresso acadêmico.

Ao longo de seus capítulos, os autores discutem questões essenciais para o estabelecimento de uma educação que seja ao mesmo tempo bilíngue, inclusiva e acessível, passando pela história da educação de surdos no Brasil até os problemas atuais enfrentados no ensino superior. A publicação demonstra que incluir educacionalmente alunos surdos vai muito além de simplesmente tê-los presentes nas salas de aula; é preciso garantir acesso linguístico, formação de qualidade para os docentes, estratégias de ensino visuais, ferramentas tecnológicas, processos avaliativos equânimes, implementação de políticas públicas robustas e o reconhecimento da cultura surda.

A obra está dividida em capítulos que se articulam mutuamente, oferecendo uma visão abrangente sobre como educadores têm trabalhado com estudantes surdos. No início, examina-se a Libras como base do trabalho educativo, salientando sua centralidade para a troca de ideias, a apropriação do saber e a inserção dos alunos surdos na vida acadêmica. Posteriormente, traça-se um panorama histórico da educação de surdos no contexto brasileiro, marcado por mobilizações, conquistas significativas e pela afirmação linguística, cultural e educacional dos sujeitos surdos.

Um segundo destaque importante diz respeito à preparação de professores. Os textos mostram claramente que docentes bem-preparados constituem um elemento crucial para que a inclusão se concretize com dignidade, acesso real e excelência, levando em conta as características linguísticas e culturais próprias dos educandos surdos. A incorporação da Libras nas matrizes curriculares dos programas de formação também ganha espaço nas discussões como fator imprescindível para que os futuros mestres estejam habilitados a trabalhar em ambientes onde a pluralidade linguística e a inclusão sejam realidades.

No tocante ao ensino universitário, o livro examina as dificuldades vivenciadas por alunos surdos nas instituições de educação superior, especialmente no que tange à permanência, sucesso nas aprendizagens e envolvimento nas atividades acadêmicas. São também exploradas questões ligadas à garantia de acesso linguístico em diferentes contextos da universidade — salas de aula, provas, palestras, atendimentos administrativos, apostilas e materiais de estudo —, evidenciando que a comunicação sem barreiras é um direito básico que toda instituição deve respeitar.

A abordagem bilíngue ocupa posição de relevância na estrutura da publicação. Os estudiosos refletem sobre como a Libras, em seu papel de primeira língua, relaciona-se com o português na modalidade escrita enquanto segunda língua, reafirmando a necessidade de abordagens pedagógicas adequadas para que a competência linguística e o desempenho escolar dos surdos se desenvolvam plenamente. Além disso, destaca-se o potencial das técnicas de ensino ancoradas no visual — documentários, esquemas gráficos, fotografias, ambientes online, softwares educacionais e demais recursos que combinam múltiplas formas de apresentação — para potencializar a experiência de aprendizagem dos alunos surdos.

Igualmente relevante é a ênfase em práticas de avaliação que sejam mais sensíveis à equidade, reconhecendo que os estudantes surdos possuem características linguísticas particulares que merecem ser consideradas quando se avaliam seus conhecimentos e competências. Finalmente, a obra celebra o protagonismo dos próprios surdos no contexto universitário, vendo-os não como receptores passivos, mas como sujeitos pensantes, criadores de saber, atores na comunidade acadêmica e agentes capazes de transformar as universidades onde atuam.

Portanto, a publicação fortalece as conversas em torno da educação bilíngue, inclusão, acesso equitativo e direitos linguísticos dos surdos. Trata-se de um trabalho de grande relevância para docentes, especialistas em educação, discentes, coordenadores educacionais, profissionais que traduzem Libras e todos aqueles que acreditam e trabalham por uma educação que seja realmente inclusiva, visual, bilíngue e voltada para a formação integral de todos.

Taynan Alécio da Silva
Antonio Mateus Toledo
Amarildo João Espíndola
Lucas Vargas Machado da Costa
(Organizadores)

Capítulo 1

LIBRAS COMO FUNDAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS COMO LÍNGUA DE ACESSO AO CONHECIMENTO, À COMUNICAÇÃO E À PARTICIPAÇÃO ACADÊMICA

Giovana Cristina de Campos Bezerra¹

Carla Beatriz Medeiros Klein²

Sueli Pereira³

Marcelo de Araújo Costa⁴

Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo⁵

Ananda Loiola Simões Elias⁶

1 Introdução

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como uma das principais pautas das políticas públicas educacionais e dos debates científicos voltados à democratização do ensino. Nesse cenário, a discussão acerca da educação de surdos passou a ocupar espaço significativo nas pesquisas acadêmicas, especialmente no que se refere ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e educacional dos sujeitos surdos. A oficialização da Libras, por meio da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, representou um importante avanço na garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda brasileira, sobretudo no âmbito escolar e acadêmico.

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

2 Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande.

3 Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Minas Gerais.

4 Graduado em Letras Libras pelo Universidade Federal de Santa Catarina.

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

6 Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível compreender que a Libras não se limita a um instrumento auxiliar de comunicação, mas constitui-se como língua natural da comunidade surda e fundamento essencial do processo de ensino-aprendizagem. A ausência de acessibilidade linguística no ambiente escolar compromete significativamente o acesso ao conhecimento, à interação social e à participação acadêmica dos estudantes surdos, produzindo processos de exclusão historicamente naturalizados pelas instituições educacionais.

Segundo Barbosa (2011), a Libras deve ser reconhecida como língua natural da comunidade surda, considerando suas especificidades culturais, identitárias e linguísticas. Para o autor, a inclusão escolar não pode ser reduzida apenas à presença de intérpretes em sala de aula, sendo necessário que a própria escola se organize pedagogicamente para acolher a língua de sinais como parte constitutiva do processo educativo. Nesse contexto, percebe-se que a educação de surdos exige transformações estruturais, metodológicas e epistemológicas capazes de assegurar práticas verdadeiramente inclusivas.

Os sujeitos surdos enfrentaram processos de exclusão educacional decorrentes da imposição da oralidade como modelo dominante de ensino. Durante muitos anos, prevaleceram perspectivas oralistas que negavam a legitimidade das línguas de sinais, compreendendo a surdez apenas sob uma perspectiva clínica e deficitária. Conforme Quadros (2004), a educação de surdos esteve, por longo período, vinculada à tentativa de normalização do sujeito surdo por meio da oralização, desconsiderando sua identidade linguística e cultural. Tal realidade contribuiu para profundas dificuldades no desenvolvimento acadêmico desses estudantes.

Nesse contexto, o reconhecimento da Libras como língua de instrução representa não apenas uma conquista legal, mas também um avanço epistemológico na compreensão da surdez como diferença linguística e cultural. Vieira-Machado, Rodrigues e Carvalho (2022) afirmam que a educação bilíngue para surdos se fundamenta na compreensão de que a Libras deve ocupar o lugar de “*língua da escola*”, assegurando aos estudantes surdos o direito ao acesso pleno ao conhecimento. Assim, a valorização da língua de sinais torna-se condição indispensável para o desenvolvimento educacional dos sujeitos surdos.

Além disso, a Libras desempenha papel central na construção da identidade surda e na formação das relações sociais estabelecidas no ambiente escolar. De acordo com Strobel (2008), a cultura surda organiza-se a partir

de experiências visuais compartilhadas pela comunidade surda, sendo a língua de sinais o principal elemento de pertencimento e reconhecimento identitário. Dessa forma, a exclusão da Libras dos espaços educacionais implica também a negação da cultura e da subjetividade surda.

Assim, a problemática desta pesquisa concentra-se na seguinte questão: de que maneira a Libras contribui para o processo de ensino-aprendizagem, para o acesso ao conhecimento e para a participação acadêmica dos estudantes surdos no contexto educacional inclusivo? Tal problemática emerge da constatação de que, apesar dos avanços legais e das discussões sobre inclusão, ainda persistem inúmeras barreiras linguísticas, pedagógicas e institucionais que dificultam a efetivação de uma educação verdadeiramente bilíngue e inclusiva.

Nesse sentido, observa-se que muitos estudantes surdos permanecem inseridos em espaços escolares sem condições adequadas de acessibilidade linguística. Conforme Silva e Silva (2016), a inclusão educacional de surdos exige práticas pedagógicas específicas que tenham a Libras como ponto de partida para o ensino. Contudo, grande parte das instituições de ensino ainda apresenta limitações relacionadas à formação docente, à ausência de materiais didáticos acessíveis e à insuficiente valorização da língua de sinais no cotidiano escolar.

Diante desse contexto, a pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar as discussões acerca da Libras como fundamento do processo educativo dos sujeitos surdos, contribuindo para reflexões sobre inclusão, acessibilidade linguística e práticas pedagógicas bilíngues. Além disso, o estudo torna-se relevante devido à permanência de desafios históricos relacionados à efetivação dos direitos educacionais da comunidade surda, especialmente no que se refere à garantia do acesso ao conhecimento em sua primeira língua.

Esta pesquisa possui relevância por contribuir com os estudos voltados à educação bilíngue, à inclusão escolar e às políticas linguísticas direcionadas à comunidade surda. Conforme Carniel (2018), a inserção da Libras nos espaços acadêmicos e nos currículos de formação docente representa importante transformação discursiva no campo educacional, ampliando as possibilidades de reconhecimento da surdez enquanto particularidade étnico-linguística. Assim, discutir a Libras no contexto do ensino-aprendizagem significa também problematizar as relações de poder historicamente estabelecidas entre línguas majoritárias e minoritárias.

Além disso, a relevância social desta pesquisa encontra-se na necessidade de fortalecimento das práticas educacionais inclusivas, sobretudo em uma sociedade marcada por desigualdades de acesso à educação e à comunicação. A Libras constitui instrumento fundamental para a garantia da cidadania, da autonomia e da participação social dos sujeitos surdos. Segundo Lima, Castro e Mourão (2019), por meio da Libras estabelecem-se condições pedagógicas e materiais para que os estudantes surdos possam participar efetivamente das instituições de ensino inclusivas.

Nesse contexto, destaca-se também a importância da formação de professores para atuação em contextos bilíngues. Muitos profissionais da educação ainda apresentam dificuldades relacionadas ao ensino de estudantes surdos devido à ausência de conhecimentos específicos sobre Libras, cultura surda e metodologias inclusivas. Conforme Barboza et al. (2015), o domínio da Libras pelos docentes favorece significativamente o desempenho curricular e o convívio escolar dos estudantes surdos, fortalecendo processos de aprendizagem mais acessíveis e humanizados.

Assim, compreende-se que a efetivação da inclusão educacional não depende exclusivamente da matrícula do estudante surdo na escola regular, mas da construção de práticas pedagógicas capazes de assegurar comunicação, interação e aprendizagem significativa. Mittler (2003 apud Silva, 2016) afirma que incluir não significa apenas inserir o aluno no espaço escolar, mas transformar a própria escola em um ambiente responsivo às necessidades de todos os estudantes. Tal perspectiva reforça a necessidade de reorganização dos sistemas educacionais a partir de princípios de acessibilidade, equidade e valorização da diversidade linguística.

Portanto, este estudo tem como objetivo analisar a importância da Libras como fundamento do processo de ensino-aprendizagem, enfatizando seu papel como língua de acesso ao conhecimento, à comunicação e à participação acadêmica dos estudantes surdos. Busca-se compreender de que maneira a Libras contribui para o desenvolvimento educacional, cognitivo e social desses sujeitos, bem como discutir os desafios enfrentados pelas instituições de ensino na implementação de práticas efetivamente inclusivas.

Ademais, pretende-se refletir sobre a necessidade de valorização da Libras nos diferentes níveis educacionais, considerando sua relevância para a promoção da equidade e da justiça social. A presença da Libras nos espaços escolares e acadêmicos representa importante mecanismo de

democratização do ensino e fortalecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda.

Assim, a presente pesquisa fundamenta-se na compreensão de que a Libras constitui elemento indispensável para a construção de uma educação inclusiva, democrática e socialmente comprometida com o respeito às diferenças linguísticas e culturais. Nesse contexto, discutir a Libras como fundamento do processo educativo significa reconhecer a centralidade da linguagem na constituição dos sujeitos, na produção do conhecimento e na efetivação da participação acadêmica dos estudantes surdos.

2 A Libras como língua de acesso ao conhecimento e à aprendizagem

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui elemento fundamental no desenvolvimento educacional, cognitivo e social dos sujeitos surdos, configurando-se como principal meio de acesso ao conhecimento e à aprendizagem. Reconhecida legalmente pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, a Libras representa muito mais do que um sistema comunicacional alternativo, sendo compreendida como língua natural da comunidade surda brasileira e instrumento essencial para a construção da identidade, da interação social e da participação acadêmica.

Nesse contexto, a educação de surdos passou a ser analisada sob uma perspectiva bilíngue, compreendendo a Libras como primeira língua (L1) dos estudantes surdos e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Tal perspectiva rompe com modelos educacionais excludentes historicamente marcados pelo oralismo e pela negação das línguas de sinais nos espaços escolares.

Conforme Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais apresentam estruturas gramaticais próprias, possuindo níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos tão complexos quanto qualquer língua oral. Dessa forma, a Libras não pode ser reduzida a gestos improvisados ou simples mecanismos auxiliares de comunicação, mas deve ser reconhecida como língua legítima e essencial ao desenvolvimento humano e educacional dos sujeitos surdos.

Diante desse cenário, a Libras assume papel central na mediação do processo de ensino-aprendizagem. A aquisição da linguagem constitui elemento indispensável para o desenvolvimento cognitivo, sendo por meio

dela que os indivíduos organizam o pensamento, constroem conhecimentos e estabelecem relações sociais. Conforme Vygotsky (1998), a linguagem representa instrumento fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, influenciando diretamente a aprendizagem e a formação do pensamento.

Nesse sentido, a ausência de acesso precoce à Libras pode comprometer significativamente o desenvolvimento linguístico e educacional dos estudantes surdos. Muitos alunos surdos chegam ao ambiente escolar sem domínio pleno de uma língua, consequência das dificuldades de comunicação existentes no contexto familiar e social predominantemente ouvinte. Tal realidade interfere diretamente no desempenho acadêmico, na interação social e na construção da autonomia dos estudantes.

Segundo Vieira-Machado, Rodrigues e Carvalho (2022), a educação bilíngue para surdos deve compreender a Libras como “*língua da escola*”, garantindo aos estudantes acesso efetivo ao currículo escolar e aos processos de aprendizagem. Os autores afirmam que a centralidade da Libras no ambiente educacional representa condição indispensável para a efetivação da inclusão escolar e da participação acadêmica dos sujeitos surdos.

Além disso, a Libras favorece o desenvolvimento das capacidades cognitivas relacionadas à interpretação, argumentação, memória e abstração. Conforme Sousa (2014), a língua de sinais atua como principal mediadora das práticas de ensino-aprendizagem, pois possibilita a atribuição de significado aos conteúdos escolares e fortalece a construção do conhecimento pelo estudante surdo.

Nesse contexto, torna-se evidente que o acesso ao conhecimento depende diretamente da acessibilidade linguística oferecida pela instituição escolar. Quando a Libras é negligenciada ou tratada apenas como recurso secundário, o estudante surdo encontra inúmeras barreiras para compreender conteúdos, interagir socialmente e participar das atividades acadêmicas.

De acordo com Silva e Silva (2016), as práticas pedagógicas voltadas à educação de surdos devem partir da Libras como eixo central do ensino. Para os autores, o processo de escolarização dos estudantes surdos exige metodologias específicas, materiais acessíveis e profissionais capacitados para atuar em contextos bilíngues.

Assim, a aprendizagem significativa dos estudantes surdos ocorre de maneira mais eficiente quando os conteúdos são apresentados em sua primeira língua. Isso porque a compreensão dos conceitos científicos, históricos, matemáticos e sociais depende da existência de uma língua plenamente acessível ao aluno. Nesse sentido, a Libras torna-se elemento indispensável para o desenvolvimento educacional e para a construção da autonomia intelectual dos sujeitos surdos.

Segundo Barbosa (2011, p. 174):

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no mundo dos surdos e ouvir as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem que para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos se faz necessário conhecer a língua de sinais.

A citação que a Libras constitui mecanismo estruturante da subjetividade e da aprendizagem dos sujeitos surdos. Assim, negar a presença da língua de sinais no ambiente escolar significa limitar as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e participação acadêmica desses estudantes.

Nesse contexto, é importante destacar que o reconhecimento da Libras no espaço educacional representa também o reconhecimento da cultura surda e das especificidades linguísticas da comunidade surda. Conforme Strobel (2008), a cultura surda organiza-se a partir das experiências visuais compartilhadas pelos sujeitos surdos, sendo a língua de sinais um dos principais elementos de pertencimento identitário.

Além disso, a Libras contribui significativamente para a construção de relações sociais mais inclusivas no ambiente escolar. Quando a língua de sinais é valorizada pela comunidade escolar, ampliam-se as possibilidades de interação entre estudantes surdos e ouvintes, fortalecendo práticas pedagógicas mais democráticas e acessíveis.

Segundo Sousa (2025), a aprendizagem da Libras pelos estudantes ouvintes favorece a inclusão significativa das pessoas surdas, promovendo respeito às diferenças linguísticas e culturais presentes no ambiente escolar. Assim, a Libras deixa de ser responsabilidade exclusiva do estudante surdo e passa a integrar as práticas educacionais da comunidade escolar como um todo.

Nessa perspectiva, a formação docente assume papel central na efetivação da educação bilíngue. Muitos professores ainda apresentam dificuldades relacionadas ao ensino de estudantes surdos devido à ausência de conhecimentos específicos sobre Libras e metodologias inclusivas. Conforme Barboza *et al.* (2015), o domínio da Libras pelos docentes contribui diretamente para o melhor desempenho curricular e para o fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar.

Diante desse contexto, percebe-se que a educação inclusiva exige mudanças estruturais, pedagógicas e metodológicas capazes de assegurar acessibilidade linguística aos estudantes surdos. Não basta apenas garantir a matrícula do aluno surdo na escola regular; é necessário oferecer condições efetivas de aprendizagem e participação acadêmica.

Segundo Mittler (2003 apud Silva, 2016, p. 1), incluir significa “mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças”. Essa perspectiva evidencia que a inclusão não deve ser compreendida apenas como integração física do estudante surdo, mas como reorganização das práticas pedagógicas a partir das especificidades linguísticas e culturais desses sujeitos.

Nesse sentido, a utilização da Libras no processo educativo favorece o desenvolvimento da aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. A mediação pedagógica realizada em Libras possibilita maior compreensão dos conteúdos, fortalecimento da autonomia intelectual e ampliação das capacidades argumentativas dos estudantes surdos.

Além disso, a Libras contribui para o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua. O domínio da primeira língua favorece a aprendizagem de outros sistemas linguísticos, permitindo que os estudantes surdos estabeleçam relações entre diferentes estruturas gramaticais e ampliem suas competências comunicativas.

Segundo Fernandes (2006 apud Sousa, 2014), o desenvolvimento da aprendizagem do estudante surdo depende diretamente da consolidação da língua de sinais como base do processo educacional. Assim, a Libras atua como fundamento para aquisição de novos conhecimentos e para o desenvolvimento das capacidades cognitivas relacionadas à leitura, interpretação e produção textual.

Figura 1 – A Libras como mediação do processo de ensino-aprendizagem



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Além disso, é importante destacar que a Libras favorece processos de inclusão social e fortalecimento da identidade surda. A presença da língua de sinais nos espaços educacionais contribui para o reconhecimento da diversidade linguística e cultural, promovendo práticas pedagógicas mais humanizadas e democráticas.

Conforme Lima, Castro e Mourão (2019), a Libras estabelece condições pedagógicas e materiais para que os estudantes surdos participem efetivamente das instituições de ensino inclusivas. Entretanto, os autores ressaltam que ainda existem inúmeras limitações relacionadas à acessibilidade linguística nas escolas brasileiras, especialmente no que se refere à formação de professores e à presença de profissionais especializados.

Nesse contexto, a educação bilíngue surge como proposta fundamental para garantia do direito à aprendizagem dos estudantes surdos. Tal modelo educacional reconhece a Libras como língua de instrução e valoriza as experiências visuais da comunidade surda, promovendo práticas pedagógicas alinhadas às especificidades linguísticas desses sujeitos.

Segundo Skliar (1998), a educação de surdos deve abandonar perspectivas terapêuticas e normalizadoras, passando a compreender a surdez como diferença linguística e cultural. Assim, a Libras deixa de ser vista como mecanismo compensatório e passa a ocupar posição central nos processos educativos.

Figura 2 – Educação bilíngue e desenvolvimento da aprendizagem do estudante surdo



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Portanto, a Libras constitui fundamento indispensável para o acesso ao conhecimento e para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes surdos. Sua valorização no ambiente escolar representa importante avanço na construção de práticas educacionais inclusivas, democráticas e comprometidas com o respeito às diferenças linguísticas e culturais.

Assim, discutir a Libras como língua de acesso ao conhecimento significa reconhecer que a aprendizagem dos sujeitos surdos depende da garantia do direito à linguagem, à comunicação e à participação acadêmica. Nesse contexto, a efetivação da educação inclusiva exige o fortalecimento de políticas públicas, práticas pedagógicas bilíngues e processos formativos capazes de assegurar o protagonismo linguístico e cultural da comunidade surda nos espaços educacionais.

3 Libras, comunicação e participação acadêmica na educação inclusiva

A comunicação constitui elemento central no desenvolvimento humano e na construção das relações sociais, cognitivas e educacionais. No contexto da educação inclusiva, a comunicação acessível torna-se condição indispensável para garantir a participação efetiva dos estudantes surdos nos diferentes espaços de aprendizagem. Nesse sentido, a Língua Brasileira

de Sinais (Libras) assume papel fundamental na promoção da inclusão educacional, configurando-se como principal meio de interação, produção de conhecimento e participação acadêmica da comunidade surda.

Historicamente, os sujeitos surdos enfrentaram profundas dificuldades relacionadas à comunicação no ambiente escolar, sobretudo em decorrência da predominância de modelos educacionais oralistas que desconsideravam a língua de sinais como instrumento legítimo de ensino e aprendizagem. Durante décadas, prevaleceu a concepção de que o estudante surdo deveria adaptar-se à língua oral dominante, sendo a Libras frequentemente proibida ou marginalizada nos espaços educacionais.

Segundo Skliar (1998), a educação de surdos esteve historicamente vinculada a práticas normalizadoras que buscavam aproximar os sujeitos surdos dos padrões linguísticos ouvintes, negando sua identidade cultural e linguística. Tal perspectiva produziu processos de exclusão comunicacional que comprometeram significativamente o desenvolvimento acadêmico e social da comunidade surda.

Nesse contexto, o reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira, por meio da Lei nº 10.436/2002, representou importante avanço no fortalecimento das políticas de inclusão e acessibilidade linguística. A regulamentação da Libras pelo Decreto nº 5.626/2005 consolidou direitos educacionais relacionados ao uso da língua de sinais nos ambientes escolares, ampliando discussões sobre educação bilíngue, acessibilidade e participação acadêmica.

Diante desse cenário, a Libras passou a ocupar espaço central nas discussões sobre inclusão educacional, sobretudo no que se refere ao direito dos estudantes surdos à comunicação e ao acesso ao conhecimento. Conforme Vieira-Machado, Rodrigues e Carvalho (2022), a educação bilíngue deve reconhecer a Libras como “língua da escola”, garantindo condições efetivas de participação acadêmica aos sujeitos surdos.

A comunicação em Libras possibilita aos estudantes surdos maior autonomia nos processos educativos, favorecendo o estabelecimento de vínculos sociais, a construção da identidade e a participação ativa nas atividades escolares. A ausência de acessibilidade linguística, por outro lado, produz isolamento, dificuldades de interação e limitações no desenvolvimento acadêmico.

Segundo Silva (2016), o reconhecimento da Libras como língua materna do surdo contribui significativamente para os processos de inclusão, comunicação e aprendizagem no contexto escolar. O autor

afirma que a participação dos estudantes surdos nos espaços educacionais depende diretamente da existência de práticas comunicacionais acessíveis e inclusivas.

Nesse sentido, a Libras não pode ser compreendida apenas como mecanismo instrumental de tradução ou interpretação, mas como língua estruturante das experiências sociais, culturais e acadêmicas da comunidade surda. Conforme Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais possuem gramática própria e desempenham papel fundamental na organização do pensamento e na construção das relações sociais dos sujeitos surdos.

A comunicação em Libras favorece a interação entre estudantes surdos e ouvintes, promovendo relações mais democráticas e inclusivas no ambiente escolar. Quando a escola valoriza a língua de sinais como parte integrante do processo educativo, amplia-se a possibilidade de participação acadêmica dos estudantes surdos em debates, apresentações, atividades coletivas e produções científicas.

De acordo com Barbosa (2011, p. 174), “para tornar possível a inclusão entre surdos e ouvintes, é necessário conhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras)”. Tal afirmação evidencia que a inclusão não deve ser responsabilidade exclusiva do estudante surdo, mas compromisso coletivo da comunidade escolar.

Além disso, a presença da Libras nos espaços educacionais fortalece o reconhecimento da cultura surda e contribui para o desenvolvimento da identidade dos estudantes surdos. Conforme Strobel (2008), a identidade surda é construída a partir das experiências visuais e das interações estabelecidas por meio da língua de sinais. Assim, a Libras constitui elemento de pertencimento cultural e fortalecimento subjetivo da comunidade surda.

Nesse contexto, a participação acadêmica dos estudantes surdos depende diretamente da garantia de acessibilidade linguística nos diferentes níveis educacionais. A ausência de comunicação acessível limita o acesso às informações, dificulta a compreensão dos conteúdos e compromete o desempenho escolar dos estudantes.

Segundo Silva e Silva (2016), muitos profissionais da educação ainda apresentam dificuldades relacionadas ao ensino de estudantes surdos devido à ausência de formação adequada em Libras e educação bilíngue. Os autores destacam que a inclusão educacional exige práticas pedagógicas específicas capazes de atender às necessidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Assim, a formação docente torna-se elemento indispensável para a efetivação da participação acadêmica dos estudantes surdos. O professor precisa compreender a Libras não apenas como ferramenta comunicacional, mas como língua de instrução e mediação pedagógica. Conforme Barboza *et al.* (2015), o domínio da Libras pelos professores favorece significativamente o desenvolvimento curricular e a interação social dos estudantes surdos no ambiente escolar.

Além disso, a participação acadêmica dos sujeitos surdos exige reorganização das práticas pedagógicas e dos espaços educacionais. Não basta garantir a presença do intérprete de Libras em sala de aula; é necessário construir ambientes linguística e culturalmente acessíveis, capazes de promover efetiva interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, Mittler (2003 apud Silva, 2016) afirma que a inclusão escolar não significa apenas inserir o estudante na escola regular, mas transformar a própria escola em espaço acessível às necessidades de todos os alunos. Tal perspectiva evidencia que a educação inclusiva exige mudanças estruturais, metodológicas e atitudinais.

A presença do intérprete educacional representa importante mecanismo de acessibilidade para os estudantes surdos, especialmente nos contextos em que a Libras ainda não está plenamente incorporada às práticas pedagógicas escolares. Entretanto, a atuação desse profissional não deve substituir a responsabilidade da escola em promover acessibilidade linguística ampla e efetiva.

Segundo Santos *et al.* (2022), muitos professores conhecem a existência da Libras, mas não possuem conhecimentos práticos suficientes para desenvolver metodologias inclusivas voltadas aos estudantes surdos. Essa realidade evidencia a necessidade de fortalecimento das políticas de formação inicial e continuada de professores na área da educação bilíngue.

Além disso, a participação acadêmica dos estudantes surdos depende também da produção de materiais didáticos acessíveis e do uso de recursos visuais capazes de favorecer a compreensão dos conteúdos escolares. A experiência visual constitui característica central da aprendizagem da comunidade surda, exigindo metodologias compatíveis com suas especificidades linguísticas e cognitivas.

Conforme Campello (2008), a visualidade representa importante elemento na educação de surdos, pois a construção do conhecimento ocorre prioritariamente por meio de experiências visuais e espaciais. Assim,

a Libras e os recursos visuais articulam-se como fundamentos do processo educativo dos sujeitos surdos.

Nesse contexto, observa-se que a participação acadêmica dos estudantes surdos vai além da simples permanência física na escola. Trata-se da garantia de condições efetivas para comunicação, aprendizagem, interação social e produção de conhecimento. A inclusão verdadeira pressupõe protagonismo, autonomia e reconhecimento das diferenças linguísticas presentes no ambiente educacional.

Segundo Sousa (2025), a aprendizagem da Libras pelos estudantes ouvintes contribui significativamente para o fortalecimento das relações inclusivas no ambiente escolar, promovendo respeito à diversidade e ampliando as possibilidades de interação entre surdos e ouvintes. Assim, a Libras deixa de ser compreendida como responsabilidade exclusiva da comunidade surda e passa a integrar os processos educativos coletivos.

A valorização da Libras também representa importante mecanismo de democratização do acesso ao ensino superior. Nos últimos anos, observa-se crescimento das discussões relacionadas à presença da língua de sinais nas universidades, sobretudo após a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores.

Segundo Carniel (2018), a inserção da Libras no ensino superior produziu importantes transformações nas políticas linguísticas educacionais brasileiras, ampliando debates sobre surdez, inclusão e diversidade cultural. Entretanto, o autor ressalta que ainda existem inúmeros desafios relacionados à consolidação de práticas acadêmicas efetivamente bilíngues.

Nesse sentido, a participação acadêmica dos estudantes surdos nas universidades exige não apenas intérpretes de Libras, mas também professores preparados, materiais acessíveis, políticas institucionais inclusivas e reconhecimento da Libras como língua legítima da produção científica e acadêmica.

Além disso, a presença da Libras nos espaços acadêmicos fortalece a construção da identidade surda e amplia as possibilidades de inserção profissional, científica e social dos sujeitos surdos. A acessibilidade linguística no ensino superior contribui para redução das desigualdades educacionais historicamente enfrentadas pela comunidade surda brasileira.

Segundo Lima, Castro e Mourão (2019), apesar dos avanços nas políticas inclusivas, muitas instituições educacionais ainda apresentam limitações significativas relacionadas à comunicação e à acessibilidade linguística dos estudantes surdos. Tal realidade demonstra que a efetivação

da inclusão depende do fortalecimento de práticas institucionais comprometidas com a diversidade linguística e cultural.

Nesse contexto, torna-se indispensável compreender que a Libras constitui direito linguístico fundamental da comunidade surda e elemento indispensável para garantia da participação acadêmica e social dos sujeitos surdos. A valorização da língua de sinais representa não apenas questão educacional, mas compromisso ético, político e social com a democratização do ensino e o respeito às diferenças.

Conforme Vygotsky (1998), a linguagem desempenha papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na construção das relações sociais. Assim, garantir acessibilidade linguística aos estudantes surdos significa assegurar condições efetivas de aprendizagem, interação e desenvolvimento humano.

Portanto, a Libras configura-se como instrumento essencial de comunicação, inclusão e participação acadêmica na educação inclusiva. Sua presença nos espaços escolares e universitários fortalece práticas pedagógicas mais democráticas, acessíveis e humanizadas, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com os princípios da equidade, da diversidade e da justiça social.

Dessa forma, discutir a Libras no contexto da educação inclusiva significa reconhecer que o direito à comunicação constitui condição indispensável para o exercício da cidadania e para a efetivação do direito à educação. A consolidação de práticas educacionais bilíngues representa importante caminho para garantia da participação plena dos sujeitos surdos nos diferentes espaços acadêmicos e sociais.

4 Considerações finais

A presente discussão evidenciou que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ocupa posição central no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, configurando-se como principal instrumento de acesso ao conhecimento, à comunicação e à participação acadêmica. Ao longo da pesquisa, constatou-se que a Libras ultrapassa a função meramente comunicacional, assumindo papel estruturante no desenvolvimento cognitivo, social, cultural e identitário da comunidade surda.

Nesse contexto, verificou-se que a educação inclusiva somente se efetiva quando há garantia de acessibilidade linguística nos espaços educacionais. A presença da Libras como língua de instrução favorece o

desenvolvimento da aprendizagem significativa, fortalece a autonomia dos estudantes surdos e amplia as possibilidades de interação social e participação acadêmica. Assim, o reconhecimento da Libras como primeira língua da comunidade surda representa importante avanço na consolidação de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas.

Além disso, a pesquisa permitiu compreender que a educação bilíngue constitui proposta fundamental para assegurar o direito à aprendizagem dos estudantes surdos. A utilização da Libras como língua de acesso ao currículo escolar possibilita maior compreensão dos conteúdos acadêmicos, fortalece os processos de construção do conhecimento e contribui significativamente para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e linguísticas dos sujeitos surdos.

Diante desse cenário, observou-se que ainda persistem inúmeros desafios relacionados à implementação efetiva das políticas inclusivas no contexto educacional brasileiro. Apesar dos avanços legais proporcionados pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005, muitas instituições de ensino continuam apresentando limitações quanto à acessibilidade linguística, à formação docente e à oferta de recursos pedagógicos adequados às especificidades da comunidade surda.

Nesse sentido, verificou-se que a formação inicial e continuada dos professores constitui elemento indispensável para o fortalecimento da educação inclusiva e bilíngue. Muitos profissionais ainda apresentam dificuldades relacionadas ao uso da Libras e às metodologias voltadas ao ensino de estudantes surdos, o que compromete significativamente a participação acadêmica desses sujeitos. Assim, torna-se necessário ampliar investimentos em políticas de formação docente que contemplem conhecimentos linguísticos, culturais e pedagógicos relacionados à educação de surdos.

Além disso, a pesquisa evidenciou que a inclusão escolar não pode ser reduzida à simples presença física do estudante surdo na escola regular. A efetivação da inclusão depende da construção de ambientes educacionais acessíveis, capazes de promover comunicação, interação social, participação acadêmica e valorização das diferenças linguísticas e culturais presentes no espaço escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de valorização da cultura surda nos contextos educacionais. A Libras constitui importante elemento de pertencimento identitário e fortalecimento cultural da comunidade surda, sendo indispensável para a construção da autonomia e

da cidadania desses sujeitos. Assim, reconhecer a Libras no ambiente escolar significa também reconhecer os sujeitos surdos enquanto protagonistas de sua própria história, cultura e linguagem.

Nesse contexto, compreende-se que a democratização do ensino passa necessariamente pela garantia do direito à comunicação e à acessibilidade linguística. A ausência de práticas pedagógicas acessíveis produz processos de exclusão que limitam o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes surdos. Portanto, torna-se imprescindível fortalecer políticas públicas voltadas à consolidação da educação bilíngue e ao reconhecimento da Libras como língua legítima da produção do conhecimento.

Conclui-se, portanto, que a Libras constitui fundamento indispensável do processo de ensino-aprendizagem e elemento essencial para a efetivação da educação inclusiva. Sua valorização nos diferentes níveis educacionais representa importante avanço na construção de uma sociedade mais democrática, acessível e comprometida com os princípios da equidade, da diversidade e da justiça social.

Assim, espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento das discussões acadêmicas relacionadas à educação de surdos, à acessibilidade linguística e às práticas pedagógicas inclusivas, incentivando novas pesquisas e reflexões sobre a importância da Libras como língua de acesso ao conhecimento, à comunicação e à participação acadêmica.

Referências

BARBOSA, Leonarley Rodrigo Silva. A Língua Brasileira de Sinais como inclusão social dos surdos no sistema educacional. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 22, n. 1, 2012. DOI: 10.5216/rp.v22i1.21216. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/21216>. Acesso em: 18 mai. 2026.

BARBOZA, Clévia Fernanda Sies et al. A importância da aprendizagem de Libras para a formação de professores bilíngues dentro de uma perspectiva inclusiva. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 192-218, 2015.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CARNIEL, Fagner. **A reviravolta discursiva da Libras na educação superior**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2018, vol.23, e230027. Epub 23-Abr-2018. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230027>.

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

LIMA, Tuender Durães de; CASTRO, Flávia Neves de Oliveira; MOURÃO, Nadja Maria. A importância da Libras para a inclusão educacional e formação humana dos sujeitos surdos e ouvintes. In: **SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE**, 7.; SIMPÓSIO EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E TRABALHO, 2., 2019. *Anais [...]*. Belo Horizonte: UEMG/CEFET-MG, 2019.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

SANTOS, Rosemary Meneses dos et al. Realidade ou utopia: o intérprete de Libras na educação dos surdos. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 8, p. e42511831012, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i8.31012. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/31012>. Acesso em: 18 mai. 2026.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola?, **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 33-43, 2016.

SILVA, Isaias da. Libras: comunicação, interação, inclusão e aprendizagem entre alunos(as) surdos(as) e ouvintes. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2016**. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2016.

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

SOUSA, Agar Marianny Pereira de. A aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais como possibilidade para um ensino de inclusão. **A MARGem**, Uberlândia, v. 1, 2025. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/>

amargem/article/view/79068. Acesso em: 18 mai. 2026.

SOUSA, Aline Nunes de. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1015-1044, 2014.

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

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; RODRIGUES, José Raimundo; CARVALHO, Daniel Junqueira. Reflexões sobre educação de surdos em nossa contemporaneidade: a libras como língua da escola. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 24, n. 4, p. 742-760, 2022. DOI: 10.20396/etd.v24i4.8669320. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8669320>. Acesso em: 18 mai. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: HISTÓRIA, LUTAS E CONQUISTAS: O PERCURSO DA COMUNIDADE SURDA NA BUSCA POR RECONHECIMENTO LINGUÍSTICO, CULTURAL E EDUCACIONAL

Leucani Aparecida Duelle Rossi¹

José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho²

Carlos Rikison Nunes de Moura³

Cintia Caldeira da Silva⁴

Maurício Damasceno Souza⁵

Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo⁶

1 Introdução

A educação de surdos no Brasil tem uma história longa e, honestamente, bastante pesada. Por décadas, pessoas surdas foram submetidas a práticas escolares que enxergavam a surdez apenas como uma deficiência a ser corrigida, ignorando tudo aquilo que constitui a experiência surda de fato: a língua, a cultura, a identidade. O resultado disso foi uma exclusão sistemática que não era acidental. Era estrutural.

O ponto de partida oficial dessa história é 1857, quando foi criado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro. Santos e Sofiato (2020) mostram que a instituição nasceu sob forte influência dos modelos europeus de ensino, especialmente das correntes oralistas que dominavam o pensamento educacional da época. Desde o início, portanto, a educação dos surdos no Brasil foi conduzida pela lógica da reabilitação da

1 Mestranda Letras pela Universidade Federal de Viçosa.

2 Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

3 Mestrando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará.

4 Doutoranda em Linguística pela Universidade Brasília.

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

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

fala, tentando aproximar os sujeitos surdos do padrão linguístico ouvinte. Isso gerou exclusões que foram muito além da sala de aula.

O oralismo se consolidou como a filosofia dominante, e o Congresso de Milão, em 1880, foi o momento em que isso virou política oficial em boa parte do mundo. O evento proibiu o uso das línguas de sinais em espaços educacionais, e Oliveira e Figueiredo (2017) explicam que essa corrente defendia abertamente a supremacia da língua oral, desconsiderando qualquer especificidade linguística da comunidade surda. Estudantes surdos passaram décadas sem acesso à língua de sinais. Os danos foram profundos: no aprendizado, na socialização, na construção de quem esses sujeitos eram.

Mas o oralismo não foi só uma escolha pedagógica. Foi controle. Witchs e Lopes (2015) mostram que, no período do Estado Novo, a educação de surdos estava ligada a práticas de normalização linguística, em que o ensino do português oral e escrito funcionava como instrumento para moldar os sujeitos surdos a uma norma que não era deles. A língua, nesse contexto, era usada como ferramenta de silenciamento cultural.

A virada começa a acontecer nas décadas finais do século XX. Fernandes e Moreira (2014) apontam que os anos 1990 foram um momento decisivo para os movimentos surdos brasileiros, com debates cada vez mais organizados sobre bilinguismo, cultura surda, identidade e reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, a Libras. Os surdos pararam de ser tratados apenas como pacientes de um sistema médico e passaram a se colocar como sujeitos políticos, reivindicando o direito à diferença linguística e cultural.

A Libras ficou no centro dessas reivindicações. E aqui é preciso ser direto: o reconhecimento legal da língua não resolveu tudo. Senna (2019) aponta que, mesmo após o reconhecimento jurídico, persistem estigmas e práticas educacionais que continuam privilegiando a palavra oral. A lei foi um avanço real, mas preconceitos construídos ao longo de mais de um século não desaparecem por decreto.

A Lei nº 10.436/2002 reconheceu oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão. Três anos depois, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou essa lei e estabeleceu diretrizes para a formação de professores e intérpretes, além de inserir a Libras nos sistemas educacionais. A partir daí, as discussões sobre educação bilíngue ganharam mais espaço, entendendo-se que a Libras é a primeira língua do sujeito surdo e o português escrito, a segunda.

Campello e Rezende (2014) mostram que a defesa das escolas bilíngues para surdos é, antes de tudo, um movimento político. Não é só uma questão pedagógica. É resistência contra modelos que ignoram a identidade linguística da comunidade surda. As autoras destacam que o movimento surdo brasileiro mobilizou diferentes regiões do país em defesa do direito das crianças surdas ao acesso precoce à língua de sinais. Isso importa muito, porque quanto mais tarde o acesso, maiores os danos ao desenvolvimento.

Rodrigues e Beer (2016) trazem um argumento que amplia ainda mais o debate: a língua está no centro do exercício da cidadania. Os direitos linguísticos são a base para o acesso aos direitos civis, sociais, políticos e culturais. Negar à pessoa surda o acesso à Libras não é só uma falha educacional. É uma restrição de cidadania.

E os desafios continuam. Muitas escolas ainda reproduzem práticas centradas na oralidade e na hegemonia do português, dificultando o acesso dos estudantes surdos ao conhecimento em sua própria língua. Faltam intérpretes qualificados, materiais didáticos acessíveis, propostas curriculares pensadas para essa população. A legislação avançou, mas a realidade das salas de aula ainda está bastante atrasada em relação ao que a lei prevê.

Morais e Martins (2020) chamam atenção para algo que precisa ser dito claramente: a educação de surdos não pode ser reduzida a uma simples adaptação curricular dentro dos modelos de inclusão tradicionais. Muitos discursos inclusivos continuam colocando o português oral como referência central, invisibilizando as demandas específicas da comunidade surda. Discutir educação bilíngue de verdade significa reconhecer a surdez como uma experiência sociocultural e linguística, não como um problema a ser contornado.

Frazão e Lodi (2019) lembram que as associações e movimentos surdos foram protagonistas nessa trajetória. Foram eles que pressionaram, organizaram, resistiram. Compreender esse percurso de mobilização política é essencial para entender tanto os avanços que existem quanto os obstáculos que ainda permanecem.

O objetivo deste estudo é justamente analisar esse percurso histórico, destacando as lutas, resistências e conquistas da comunidade surda na busca pelo reconhecimento linguístico, cultural e educacional. Busca-se também refletir sobre os impactos das políticas educacionais, das filosofias de ensino e dos movimentos sociais na constituição da educação

bilíngue para surdos, considerando os desafios contemporâneos em torno da inclusão e da valorização da Libras no espaço escolar.

Discutir a educação de surdos no Brasil é, no fundo, discutir direitos humanos, diversidade linguística e cidadania. A história da comunidade surda brasileira é uma história de resistência contra o silenciamento. Entendê-la é o primeiro passo para construir práticas educacionais que sejam, de fato, democráticas.

2 História da Educação de Surdos no Brasil e as Lutas pelo Reconhecimento Linguístico

A trajetória histórica da educação de surdos no Brasil é marcada por disputas ideológicas, transformações políticas e movimentos de resistência protagonizados pela comunidade surda na busca pelo reconhecimento de seus direitos linguísticos, culturais e educacionais. Durante muitos séculos, os sujeitos surdos foram vistos sob uma perspectiva estritamente clínica e medicalizante, sendo considerados incapazes de aprender, comunicar-se e participar ativamente da vida social. Essa visão excludente influenciou diretamente os modelos educacionais implementados ao longo da história, especialmente aqueles fundamentados na oralização compulsória e na negação das línguas de sinais.

Historicamente, as primeiras concepções acerca da surdez estavam associadas à ideia de incapacidade intelectual. Na Antiguidade, pessoas surdas eram frequentemente marginalizadas e privadas do acesso à educação, uma vez que predominava a crença de que a ausência da fala implicava ausência de pensamento racional. Segundo Cruz e Prado (2018), durante séculos a oralidade foi considerada elemento central da aprendizagem e da constituição social dos indivíduos, fazendo com que pessoas surdas fossem excluídas dos processos educacionais formais.

Nesse contexto, a educação dos surdos passou a ganhar maior visibilidade na Europa entre os séculos XVI e XVIII, período em que surgiram experiências pedagógicas voltadas ao ensino de pessoas surdas. Tais experiências influenciaram diretamente o modelo educacional brasileiro posteriormente implantado no século XIX. Assim, em 1857, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), considerado o marco inicial da educação formal de surdos no Brasil.

Santos e Sofiato (2020) destacam que a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos ocorreu durante o Segundo Reinado, com forte influência dos modelos franceses de educação de surdos, especialmente das práticas desenvolvidas por Ernest Huet, professor surdo francês responsável pela implementação da instituição no Brasil. A fundação do instituto representou um importante avanço para a escolarização da população surda brasileira, embora ainda estivesse inserida em uma lógica assistencialista e de reabilitação.

De acordo com Oliveira e Figueiredo (2017), a educação de surdos no Brasil transitou historicamente entre diferentes filosofias educacionais, dentre elas o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Cada uma dessas abordagens refletia diferentes concepções sobre a surdez, a linguagem e o papel social dos sujeitos surdos.

O oralismo consolidou-se como a principal filosofia educacional para surdos no final do século XIX, especialmente após o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão, em 1880. Nesse evento, foi aprovada a proibição do uso das línguas de sinais em espaços escolares, estabelecendo-se a supremacia da língua oral no processo educativo. Tal decisão provocou profundas consequências para a comunidade surda mundial, incluindo o Brasil.

Segundo Nordio e Neves (2021), o oralismo compreendia a surdez como deficiência que deveria ser corrigida por meio do desenvolvimento da fala e da leitura labial. Dessa forma, os estudantes surdos passaram a ser submetidos a métodos rígidos de treinamento oral, muitas vezes acompanhados de punições pela utilização da língua de sinais.

A esse respeito, Skliar (1998 apud Nordio; Neves, 2021, p. 3) afirma que os “poderes e saberes ouvintes” produziram práticas educacionais fundamentadas na tentativa de normalização dos sujeitos surdos, sustentando baixas expectativas pedagógicas e reforçando estigmas sociais relacionados à surdez.

Nesse cenário, a língua de sinais foi sistematicamente marginalizada e considerada inadequada para o desenvolvimento intelectual dos surdos. Contudo, mesmo diante da repressão institucional, a comunidade surda resistiu à proibição e manteve a circulação da língua de sinais nos espaços de convivência social e escolar.

Santos e Sofiato (2020) evidenciam que, embora a língua de sinais não aparecesse oficialmente no currículo do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, sua circulação permanecia presente nas relações estabelecidas entre

estudantes e professores. Assim, a língua de sinais tornou-se símbolo de resistência cultural e identitária da comunidade surda frente às políticas oralistas.

Diante desse contexto histórico, torna-se relevante compreender que a imposição do oralismo ultrapassava os limites pedagógicos, configurando-se também como instrumento de controle social e linguístico. Witches e Lopes (2015) analisam que a educação de surdos durante o Estado Novo esteve associada a processos de governamentalidade linguística, nos quais a língua portuguesa escrita e oral funcionava como mecanismo de normalização dos sujeitos surdos.

Os autores afirmam:

As análises mostraram que a identidade nacional dos sujeitos surdos se constituiu, sobretudo, por meio de processos de condução/normalização e de difusão da língua portuguesa escrita e da língua brasileira de sinais entre os surdos (Witches; Lopes, 2015, p. 176).

A partir dessa perspectiva, percebe-se que o Estado buscava construir uma identidade nacional homogênea, na qual os sujeitos surdos deveriam adaptar-se aos padrões linguísticos dominantes da sociedade ouvinte. Assim, a surdez era frequentemente associada à ideia de anormalidade, reforçando práticas de exclusão e silenciamento cultural.

Além disso, o processo histórico da educação de surdos foi profundamente influenciado pela concepção clínico-terapêutica da surdez. Segundo Oliveira e Figueiredo (2017), a sociedade ouvinte buscava “ouvintizar” os sujeitos surdos, tratando-os como indivíduos deficientes que precisavam ser corrigidos para aproximarem-se do padrão considerado normal.

Nesse sentido, Oliver Sacks (1998 apud Oliveira; Figueiredo, 2017) critica a visão patologizante da surdez ao afirmar que os sujeitos surdos possuem língua e cultura próprias, não apresentando impedimentos cognitivos decorrentes da ausência da oralidade. Essa compreensão contribuiu significativamente para a desconstrução de concepções excludentes sobre a comunidade surda.

A partir da segunda metade do século XX, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, começaram a surgir estudos linguísticos que comprovaram cientificamente que as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria, sendo línguas naturais tão complexas quanto as línguas orais. Tal reconhecimento provocou importantes mudanças nas discussões sobre educação de surdos em âmbito internacional e nacional.

No Brasil, os movimentos surdos ganharam maior força a partir da década de 1990, impulsionando debates sobre identidade surda, cultura surda, direitos linguísticos e educação bilíngue. Fernandes e Moreira (2014) destacam que esse período representou a insurgência dos movimentos surdos brasileiros, responsáveis pela consolidação de um campo epistemológico voltado aos estudos surdos e às lutas por reconhecimento linguístico.

Segundo as autoras:

Os anos 1990 constituíram um marco da insurgência dos movimentos surdos brasileiros, iniciando debates conceituais sobre língua de sinais, bilinguismo, cultura e identidade surda (Fernandes; Moreira, 2014, p. 52).

Nesse contexto, as associações de surdos desempenharam papel fundamental na articulação política da comunidade surda brasileira. Frazão e Lodi (2019) destacam que a Associação de Surdos de São Paulo (ASSP) contribuiu significativamente para a defesa dos direitos linguísticos dos surdos, fortalecendo a identidade coletiva e impulsionando movimentos em defesa da Libras e da educação bilíngue.

As reivindicações da comunidade surda culminaram em importantes conquistas legais, especialmente o reconhecimento oficial da Libras por meio da Lei nº 10.436/2002. Essa legislação representou um marco histórico na luta da comunidade surda ao reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas brasileiras.

Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a referida lei e estabeleceu diretrizes para a implementação da Libras nos sistemas educacionais, na formação de professores e na oferta de serviços de tradução e interpretação. Tais avanços contribuíram significativamente para a ampliação do debate sobre educação bilíngue no Brasil.

Quadro 1 – Principais marcos históricos da educação de surdos no Brasil

ANO	MARCO HISTÓRICO	IMPACTO
1857	Fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos	Início da educação formal de surdos no Brasil
1880	Congresso de Milão	Proibição das línguas de sinais
Década de 1960	Estudos linguísticos sobre línguas de sinais	Reconhecimento científico das línguas de sinais
Década de 1990	Fortalecimento dos movimentos surdos	Defesa da identidade e cultura surda

2002	Lei nº 10.436	Reconhecimento oficial da Libras
2005	Decreto nº 5.626	Regulamentação da Libras e educação bilíngue

Fonte: Elaborado com base em Fernandes e Moreira (2014), Santos e Sofiato (2020) e Oliveira e Figueiredo (2017).

Diante desse cenário, o reconhecimento linguístico da Libras passou a representar não apenas uma conquista educacional, mas também política, cultural e identitária. Campello e Rezende (2014) afirmam que a luta da comunidade surda em defesa da educação bilíngue constitui uma forma de resistência contra modelos educacionais centrados na hegemonia da língua portuguesa oral.

As autoras destacam: “Nada sobre nós, surdos, sem nós, surdos!” (Campello; Rezende, 2014, p. 72).

Essa expressão tornou-se símbolo da luta política da comunidade surda brasileira por participação ativa nas decisões relacionadas à sua educação e aos seus direitos linguísticos.

Além disso, Rodrigues e Beer (2016) ressaltam que os direitos linguísticos ocupam posição central na garantia dos direitos humanos das pessoas surdas, uma vez que a língua constitui elemento fundamental para o exercício da cidadania e para o acesso aos direitos civis, sociais e culturais.

Quadro 2 – Filosofias educacionais na educação de surdos

FILOSOFIA EDUCACIONAL	CARACTERÍSTICAS	LIMITAÇÕES
Oralismo	Ênfase na fala e leitura labial	Negação da língua de sinais
Comunicação Total	Uso simultâneo de sinais e oralidade	Fragmentação linguística
Bilinguismo	Libras como L1 e português escrito como L2	Necessidade de políticas efetivas e formação docente

Fonte: Adaptado de Oliveira e Figueiredo (2017) e Nordio e Neves (2021).

Portanto, a história da educação de surdos no Brasil revela um percurso marcado por exclusões, resistências e conquistas. A trajetória da comunidade surda demonstra que o reconhecimento da Libras e da educação bilíngue resulta de intensas mobilizações políticas e sociais protagonizadas pelos próprios sujeitos surdos. Assim, compreender esse

percurso histórico torna-se fundamental para a construção de práticas educacionais comprometidas com o respeito à diversidade linguística, cultural e identitária da comunidade surda brasileira.

3 Cultura surda, educação bilíngue e conquistas da comunidade surda

A discussão acerca da cultura surda e da educação bilíngue ocupa posição central nos debates contemporâneos relacionados à educação de surdos, especialmente no que se refere ao reconhecimento da comunidade surda como grupo linguístico e culturalmente distinto. Durante muitos anos, os sujeitos surdos foram compreendidos exclusivamente sob uma perspectiva clínica e patologizante, que reduzia a surdez a uma deficiência sensorial. Entretanto, os movimentos sociais surdos, os estudos linguísticos sobre as línguas de sinais e as produções acadêmicas no campo dos Estudos Surdos contribuíram significativamente para a desconstrução dessa visão limitada, permitindo a emergência de novas compreensões acerca da identidade, da cultura e dos direitos linguísticos das pessoas surdas.

Nesse contexto, a cultura surda passou a ser compreendida como um conjunto de experiências visuais, práticas sociais, formas de interação, valores, identidades e produções culturais compartilhadas pela comunidade surda por meio da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Assim, a surdez deixa de ser entendida apenas como ausência de audição e passa a ser concebida como diferença linguística e cultural. Tal mudança de perspectiva representa um importante avanço epistemológico, político e educacional na história da comunidade surda brasileira.

Segundo Campello e Rezende (2014), as lutas da comunidade surda em defesa da educação bilíngue estão profundamente relacionadas à valorização da identidade linguística e cultural dos sujeitos surdos. As autoras afirmam que os movimentos surdos brasileiros surgiram como forma de resistência às políticas educacionais que historicamente invisibilizaram a língua de sinais e submeteram os surdos às imposições ouvintistas.

Nesse sentido, a cultura surda configura-se como espaço de pertencimento e fortalecimento identitário. A convivência entre pares surdos possibilita o compartilhamento de experiências visuais e linguísticas fundamentais para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional dos sujeitos surdos. Assim, a Libras assume papel essencial na constituição da

identidade surda, funcionando não apenas como meio de comunicação, mas também como elemento estruturante da cultura surda.

Campello e Rezende (2014) destacam:

A língua de sinais e a cultura surda, em sua imensidão, compartilhada entre os pares surdos, travou-se em períodos de proibições do uso da nossa língua, por imposições ouvintistas, sempre entremeadas de muitas lutas pela sobrevivência da nossa língua de sinais e pela qualidade da nossa educação (Campello; Rezende, 2014, p. 73).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a história da comunidade surda é atravessada por processos de resistência diante das tentativas históricas de apagamento linguístico e cultural promovidas pelas políticas oralistas. Durante décadas, a língua de sinais foi proibida em instituições escolares, o que comprometeu significativamente o acesso dos estudantes surdos à educação e à construção de sua identidade linguística.

Nesse cenário, a educação bilíngue emerge como proposta pedagógica que busca reconhecer e respeitar as especificidades linguísticas da comunidade surda. O bilinguismo para surdos fundamenta-se na compreensão de que a Libras constitui a primeira língua (L1) do sujeito surdo, enquanto a língua portuguesa, prioritariamente na modalidade escrita, deve ser ensinada como segunda língua (L2).

Segundo Oliveira e Figueiredo (2017), a educação bilíngue representa uma tendência educacional que compreende a surdez a partir da diferença linguística e cultural, valorizando a Libras como língua de instrução e interação no ambiente escolar. Assim, a educação bilíngue rompe com os modelos educacionais centrados exclusivamente na oralidade e reconhece a necessidade de práticas pedagógicas visualmente acessíveis aos estudantes surdos.

Além disso, Rodrigues e Beer (2016) defendem que os direitos linguísticos ocupam posição central no exercício da cidadania da comunidade surda, uma vez que todos os direitos humanos estão diretamente relacionados à linguagem. Nesse sentido, negar ao sujeito surdo o acesso à Libras significa restringir seu acesso à educação, à participação social e ao desenvolvimento humano.

Os autores afirmam:

A centralidade da língua de sinais na educação de surdos precisa ser reconhecida como um direito, pois ela é um elemento basilar de constituição da cidadania e de gozo dos demais direitos civis, sociais, políticos, econômicos e culturais (Rodrigues; Beer, 2016, p. 663).

Dessa forma, a educação bilíngue não se restringe a uma metodologia de ensino, mas constitui um direito linguístico da comunidade surda. Trata-se de uma proposta educacional que reconhece a Libras como língua legítima de instrução e promove condições adequadas para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dos estudantes surdos.

Entretanto, apesar dos avanços legais conquistados nas últimas décadas, a implementação da educação bilíngue no Brasil ainda enfrenta inúmeros desafios. Moraes e Martins (2020) argumentam que muitas políticas inclusivas continuam centradas na língua portuguesa oral e em práticas pedagógicas que mantêm a normalidade ouvinte como referência principal. Assim, a inclusão escolar dos surdos frequentemente ocorre sem a garantia de acessibilidade linguística adequada.

As autoras ressaltam:

Problematizamos, assim, as políticas inclusivas e aquilo em que elas podem estar camuflando os discursos políticos que, articulados aos saberes científicos, produzem o ‘verdadeiro’ saber, como uma prática social, no caso, produzindo as políticas educacionais para surdos (Moraes; Martins, 2020, p. 2).

Nesse contexto, observa-se que muitas propostas inclusivas ainda reproduzem práticas ouvintistas que desconsideram as demandas linguísticas da comunidade surda. Assim, a simples presença do estudante surdo na escola regular não garante, por si só, inclusão educacional efetiva. Torna-se necessário assegurar ambientes bilíngues, profissionais qualificados, materiais didáticos acessíveis e valorização da Libras como língua de instrução.

A esse respeito, Skliar (1998 apud Nordio; Neves, 2021) critica os modelos educacionais fundamentados nos “saberes ouvintes”, que historicamente definiram quais formas de comunicação seriam consideradas legítimas para os sujeitos surdos. Tais perspectivas contribuíram para a marginalização da cultura surda e para a imposição de práticas educacionais excludentes.

Nesse sentido, a comunidade surda brasileira organizou-se politicamente para reivindicar seus direitos linguísticos e educacionais. As associações de surdos desempenharam papel fundamental nesse processo de mobilização social e fortalecimento identitário. Frazão e Lodi (2019) destacam que a Associação de Surdos de São Paulo (ASSP) contribuiu significativamente para a defesa dos direitos linguísticos da comunidade

surda, promovendo ações coletivas voltadas ao reconhecimento da Libras e da educação bilíngue.

As autoras afirmam que:

A ASSP contribuiu, de forma significativa, para a luta pelo reconhecimento linguístico dos surdos: propiciou o fortalecimento de uma identidade coletiva e a formação política de muitos surdos (Frazão; Lodi, 2019, p. 1).

As mobilizações da comunidade surda resultaram em importantes conquistas legislativas, especialmente o reconhecimento oficial da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação por meio do Decreto nº 5.626/2005. Essas legislações representaram marcos históricos na luta da comunidade surda brasileira, ao reconhecerem a Libras como meio legal de comunicação e estabelecerem diretrizes para sua inserção nos sistemas educacionais.

Além disso, os movimentos surdos também reivindicaram a criação e manutenção de escolas bilíngues específicas para surdos. Campello e Rezende (2014) destacam que a ameaça de fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 2011, desencadeou uma mobilização nacional sem precedentes em defesa das escolas bilíngues.

As autoras enfatizam:

Lutamos por uma Política Nacional de Educação Bilíngue condizente para a formação da Identidade Linguística da Comunidade Surda (Campello; Rezende, 2014, p. 71).

Diante desse cenário, percebe-se que a educação bilíngue constitui uma conquista histórica da comunidade surda, resultante de décadas de mobilização política, resistência cultural e luta pelo reconhecimento da Libras. Contudo, a efetivação dessa proposta educacional ainda enfrenta obstáculos relacionados à ausência de políticas públicas consistentes, à escassez de profissionais fluentes em Libras e à permanência de concepções ouvintistas no espaço escolar.

Além disso, Witches (2021) argumenta que os surdos constituem uma minoria linguística historicamente vulnerabilizada pelas estruturas de poder do Estado nacional. Segundo o autor, as políticas linguísticas voltadas à população surda frequentemente mantêm condições de vulnerabilidade social ao limitar o acesso pleno à língua de sinais.

Nesse sentido, a luta da comunidade surda ultrapassa os limites educacionais e relaciona-se diretamente à defesa dos direitos humanos, da diversidade linguística e da cidadania. O reconhecimento da cultura surda

implica reconhecer a legitimidade da Libras, das experiências visuais e das formas próprias de interação e produção cultural da comunidade surda.

Assim, a educação bilíngue configura-se como instrumento fundamental para a promoção da inclusão social e da valorização da identidade surda. Ao reconhecer a Libras como língua de instrução e garantir ambientes linguísticos acessíveis, a escola passa a desempenhar papel essencial na construção da autonomia, da participação social e do desenvolvimento integral dos sujeitos surdos.

Portanto, discutir cultura surda, educação bilíngue e conquistas da comunidade surda significa reconhecer o percurso histórico de resistência protagonizado pelos próprios sujeitos surdos na luta contra práticas excludentes e políticas de silenciamento linguístico. As conquistas alcançadas nas últimas décadas representam avanços significativos, mas os desafios relacionados à efetivação de uma educação verdadeiramente bilíngue e inclusiva ainda exigem mobilização política, investimento público e compromisso social com o respeito às diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda brasileira.

4 Considerações finais

A trajetória histórica da educação de surdos no Brasil evidencia um percurso marcado por profundas desigualdades, disputas ideológicas e movimentos de resistência protagonizados pela comunidade surda na busca pelo reconhecimento de seus direitos linguísticos, culturais e educacionais. Durante séculos, os sujeitos surdos foram submetidos a práticas excludentes fundamentadas em concepções clínico-terapêuticas que compreendiam a surdez como deficiência a ser corrigida, desconsiderando os aspectos identitários e culturais que constituem a experiência surda.

Ao longo da história, especialmente sob influência do oralismo, a língua de sinais foi marginalizada e proibida em diversos espaços escolares, provocando impactos significativos no desenvolvimento educacional, social e linguístico dos estudantes surdos. Nesse contexto, a educação de surdos esteve historicamente associada a práticas de normalização que buscavam adaptar os sujeitos surdos aos padrões linguísticos da sociedade ouvinte. Tal perspectiva contribuiu para o fortalecimento de preconceitos linguísticos e culturais que ainda se fazem presentes em muitos contextos educacionais contemporâneos.

Entretanto, os movimentos sociais surdos desempenharam papel fundamental na transformação desse cenário histórico. As mobilizações protagonizadas pela comunidade surda possibilitaram o fortalecimento da identidade surda, a valorização da cultura surda e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras como língua legítima da comunidade surda brasileira. Assim, o reconhecimento oficial da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 representaram importantes conquistas políticas e sociais no campo dos direitos linguísticos e educacionais.

Além disso, a consolidação da educação bilíngue como proposta educacional voltada aos estudantes surdos constitui um avanço significativo na luta pela garantia de uma educação linguística e culturalmente acessível. A compreensão da Libras como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua rompe com modelos educacionais centrados exclusivamente na oralidade e reconhece as especificidades linguísticas da comunidade surda. Nesse sentido, a educação bilíngue configura-se como instrumento essencial para a promoção da autonomia, da participação social e da construção identitária dos sujeitos surdos.

Todavia, apesar dos avanços alcançados nas últimas décadas, ainda persistem inúmeros desafios relacionados à efetivação das políticas públicas voltadas à educação de surdos no Brasil. Observa-se que muitas instituições escolares continuam reproduzindo práticas pedagógicas ouvintistas, limitando o acesso dos estudantes surdos à aprendizagem em sua língua natural. A ausência de profissionais qualificados, intérpretes de Libras, materiais didáticos acessíveis e ambientes verdadeiramente bilíngues demonstra que a inclusão escolar da comunidade surda ainda enfrenta obstáculos estruturais e pedagógicos significativos.

Dessa forma, torna-se fundamental ampliar investimentos em políticas públicas educacionais que assegurem o fortalecimento da educação bilíngue para surdos, garantindo formação docente adequada, valorização da Libras e respeito à diversidade linguística e cultural da comunidade surda. Além disso, é necessário compreender que a inclusão dos sujeitos surdos não pode limitar-se à presença física na escola regular, mas deve envolver condições efetivas de acessibilidade linguística, participação social e valorização identitária.

Portanto, a história da educação de surdos no Brasil revela que as conquistas obtidas pela comunidade surda resultam de intensas lutas políticas, sociais e culturais desenvolvidas ao longo do tempo. Assim,

reconhecer a Libras, a cultura surda e os direitos linguísticos da comunidade surda significam promover uma educação comprometida com os princípios da equidade, da diversidade e da justiça social. Nesse contexto, a valorização da identidade surda e a defesa da educação bilíngue configuram-se como elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva, democrática e respeitosa às diferenças humanas.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 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.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, [S. l.], n. Especial 2, p. p. 71–92, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37229>. Acesso em: 18 mai. 2026.

CRUZ, Osilene; PRADO, Rosana. História da educação de surdos e as atuais perspectivas para o ensino de habilidades de leitura e escrita. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 3, p. 801–818, 2026. DOI: 10.5216/ia.v43i3.50811. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/50811>. Acesso em: 18 mai. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 51-69, 2014.

FRAZÃO, Natalia Francisca; LODI, Ana Claudia Balieiro. Associação de Surdos de São Paulo e a defesa pelos direitos linguísticos dos surdos. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e91/ 1–17, 2019. DOI: 10.5902/1984686X38332. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38332>. Acesso em: 18 mai. 2026.

MORAIS, Mariana Peres de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, p. e20180089, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8660700>. Acesso em: 18 mai. 2026.

NORDIO, Vera Aparecida; NEVES, Rogério da Costa. Educação de surdos no Brasil e bilinguismo: um olhar sobre o tema. **Cadernos de Educação Básica**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2022. DOI: 10.33025/ceb.v7i1.3160. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/cadernos/article/view/3160>. Acesso em: 18 mai. 2026.

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

RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER, Hanna. Direitos, políticas e línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 661-680, 2016.

SANTOS, Angélica Niero Mendes dos; SOFIATO, Cássia Geciauskas. A educação de surdos no século XIX e a circulação da língua de sinais no Imperial Instituto de Surdos-Mudos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-14, 2020.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. O estatuto linguístico da Língua Brasileira de Sinais e a superação do estigma na educação de surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 487-500, 2019.

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

WITCHES, Pedro Henrique. A situação minoritária dos surdos e sua vulnerabilidade linguística na educação. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 144-152, 2021.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Educação de surdos e governamentalidade linguística no Estado Novo (Brasil, 1934-1948). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 47, p. 175-195, 2015.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: A PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATENDER ESTUDANTES SURDOS COM RESPEITO, ACESSIBILIDADE E QUALIDADE

Jessica Silva Cosso¹

Sueli Pereira²

Marcelo de Araújo Costa³

Christiane Carpinteiro Lamarão⁴

Márcia Simone da Silva⁵

Juliane Cristina Brizola de Oliveira Santos Duarte⁶

1 Introdução

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos principais paradigmas das políticas educacionais contemporâneas, especialmente no que se refere à garantia do direito à aprendizagem, à participação social e ao acesso igualitário ao conhecimento por todos os sujeitos, independentemente de suas especificidades físicas, sensoriais, linguísticas ou culturais. Nesse contexto, a inclusão de estudantes surdos no ensino regular passou a exigir não apenas adequações estruturais e legais, mas, sobretudo, profundas transformações nas práticas pedagógicas e na formação dos profissionais da educação. Assim, a discussão sobre a formação docente para atuação com estudantes surdos tornou-se indispensável no cenário educacional brasileiro, especialmente após o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por

1 Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Viçosa.

2 Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Minas Gerais.

3 Graduado em Letras Libras pelo Universidade Federal de Santa Catarina.

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

5 Mestra em Educação Bilingue pela Instituto Nacional de Educação Surdos.

6 Professora de Artes. Especialização Docência em Libras. Mestra Profissional em Educação Bilingue do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

meio da Lei nº 10.436/2002 e da regulamentação promovida pelo Decreto nº 5.626/2005.

Diante desse cenário, observa-se que a inclusão escolar dos estudantes surdos ultrapassa a simples inserção desses sujeitos nas instituições regulares de ensino, demandando uma educação fundamentada no respeito às diferenças linguísticas, culturais e identitárias da comunidade surda. A surdez, nessa perspectiva, deixa de ser compreendida apenas sob o viés clínico ou patológico e passa a ser reconhecida enquanto diferença cultural e linguística. Conforme afirmam Fernandes e Moreira (2014), os movimentos surdos brasileiros contribuíram significativamente para a construção de uma nova compreensão acerca da educação de surdos, baseada no bilinguismo e no reconhecimento da Libras como língua materna desses sujeitos. Segundo as autoras, “há um desvio de foco na concepção de sujeito surdo presente nas políticas educacionais inclusivas, comprometendo o direito linguístico à Libras” (Fernandes; Moreira, 2014, p. 52).

Nesse contexto, a formação docente assume papel essencial na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis. Entretanto, diversos estudos apontam que muitos professores ainda concluem sua formação inicial sem domínio da Libras e sem preparo adequado para compreender as especificidades do processo de aprendizagem dos estudantes surdos. Tal realidade evidencia um distanciamento entre as políticas públicas de inclusão e a prática cotidiana das instituições escolares. Conforme destaca Dias (2018), a carga horária destinada às disciplinas relacionadas à inclusão e à Libras nos cursos de licenciatura mostra-se insuficiente para garantir preparo teórico e metodológico aos futuros docentes. O autor afirma que “a formação de professores precisa estar vinculada em uma dimensão experiencial para dar significação no processo ensino e aprendizagem” (Dias, 2018, p. 97).

Assim, percebe-se que a problemática desta pesquisa está relacionada à insuficiência da formação docente para atuação junto aos estudantes surdos no contexto da educação inclusiva. Muitos profissionais da educação encontram dificuldades em desenvolver metodologias acessíveis, utilizar recursos visuais adequados, compreender a cultura surda e estabelecer comunicação efetiva em Libras. Além disso, ainda persiste a predominância de práticas pedagógicas centradas na oralidade e na língua portuguesa, desconsiderando as especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Sobre isso, Lacerda (2006) observa que as experiências de inclusão

frequentemente apresentam problemas relacionados ao desconhecimento acerca da surdez e à ausência de estratégias pedagógicas adaptadas. A autora ressalta que há “dificuldades com adaptações curriculares e estratégias de aula, exclusão do aluno surdo de atividades” (Lacerda, 2006, p. 164).

Além disso, a presença do intérprete educacional em sala de aula, embora importante, não resolve isoladamente os desafios da inclusão escolar. Muitas vezes, o professor transfere ao intérprete a responsabilidade pela aprendizagem do estudante surdo, comprometendo a mediação pedagógica e a construção do conhecimento. Albres e Rodrigues (2018) destacam que o trabalho do intérprete educacional envolve não apenas a tradução linguística, mas também participação ativa no processo pedagógico, exigindo articulação constante com o professor regente.

Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre a formação docente em uma perspectiva crítica, bilíngue e inclusiva. A educação de estudantes surdos exige práticas pedagógicas fundamentadas na visualidade, na acessibilidade comunicacional e na valorização da Libras como instrumento legítimo de ensino-aprendizagem. Conforme argumentam Pena e Sampaio (2019), os recursos visuais facilitam significativamente a aprendizagem dos estudantes surdos, sendo indispensável o uso de imagens, tecnologias digitais, mapas conceituais, materiais concretos e metodologias visuais.

Portanto, a formação docente não pode restringir-se ao ensino técnico da Libras, mas deve envolver discussões relacionadas à cultura surda, às identidades surdas, às políticas linguísticas e aos direitos educacionais dessa comunidade. Nessa perspectiva, Gediél e Lucas (2015) afirmam que a disciplina de Libras nos cursos de formação de professores contribui para a desconstrução de preconceitos e para o desenvolvimento de um novo olhar sobre a diferença linguística presente no ambiente escolar. As autoras defendem que a formação inicial deve promover “o respeito às diferenças e a apreensão ao conhecimento didático e pedagógico” (Gediél; Lucas, 2015, p. 138).

Diante disso, esta pesquisa parte do entendimento de que a inclusão escolar de estudantes surdos demanda professores preparados linguística, pedagógica e culturalmente para atuar em contextos bilíngues e inclusivos. A ausência dessa formação compromete não apenas o acesso ao currículo, mas também o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos estudantes surdos. Ribeiro e Silva (2017) afirmam que as trajetórias escolares dos surdos têm sido marcadas por fracasso escolar e

evasão, sobretudo em decorrência de práticas pedagógicas fundamentadas exclusivamente na oralidade e na escrita da língua portuguesa.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar a importância da formação docente para a construção de práticas pedagógicas inclusivas voltadas ao atendimento de estudantes surdos, considerando os desafios relacionados à acessibilidade linguística, à educação bilíngue e à valorização da cultura surda no contexto escolar. Busca-se compreender de que maneira a preparação dos professores influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem e a efetivação da inclusão educacional com qualidade.

A pesquisa justifica-se pela relevância científica, educacional e social da temática, tendo em vista que a formação de professores constitui um dos principais elementos para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Apesar dos avanços legais relacionados à educação de surdos no Brasil, ainda são recorrentes os relatos de dificuldades enfrentadas por professores e estudantes no cotidiano escolar. Estudos recentes demonstram que muitos docentes ainda não possuem formação adequada em Libras e nem conhecimentos suficientes acerca das especificidades da aprendizagem visual dos estudantes surdos. Malcher *et al.* (2024) identificaram que apenas 37,8% dos professores investigados haviam recebido formação em Libras durante a graduação, revelando fragilidades significativas na preparação profissional.

Além disso, o tema possui significativa relevância acadêmica diante da necessidade de ampliação das discussões sobre educação inclusiva, formação continuada e políticas públicas voltadas à educação bilíngue para surdos. A produção científica nessa área contribui para fortalecer práticas pedagógicas mais humanizadas, acessíveis e comprometidas com a equidade educacional. Conforme afirmam Morais e Martins (2020), os movimentos em defesa da educação bilíngue para surdos representam formas de resistência às práticas educacionais centradas exclusivamente na língua portuguesa e na normalização ouvinte.

Assim, discutir a formação docente para o atendimento de estudantes surdos significa refletir sobre inclusão, direitos linguísticos, acessibilidade e qualidade educacional. Significa, sobretudo, reconhecer que a escola precisa transformar suas práticas para garantir não apenas o acesso físico dos estudantes surdos ao ambiente escolar, mas também sua participação efetiva, aprendizagem significativa e desenvolvimento pleno enquanto sujeitos históricos, sociais e culturais.

2 Formação docente e os desafios da educação inclusiva de estudantes surdos

A formação docente voltada à educação inclusiva de estudantes surdos constitui um dos principais desafios contemporâneos das políticas educacionais brasileiras, especialmente diante das transformações legais, pedagógicas e sociais ocorridas nas últimas décadas. A consolidação da educação inclusiva como princípio orientador da escola contemporânea exige dos profissionais da educação competências linguísticas, metodológicas e culturais capazes de atender às especificidades dos estudantes surdos de maneira efetiva, humanizada e acessível. Nesse contexto, a formação de professores assume centralidade no debate sobre inclusão, uma vez que a efetivação das políticas públicas depende diretamente da preparação pedagógica dos docentes.

A educação de surdos no Brasil passou por profundas mudanças históricas, especialmente após os movimentos sociais surdos reivindicarem o reconhecimento da Libras como língua legítima da comunidade surda. Durante muitos anos, predominou no espaço escolar uma perspectiva oralista, centrada na tentativa de normalização do sujeito surdo por meio da fala e da leitura labial. Entretanto, a partir do fortalecimento dos estudos surdos e da valorização da perspectiva bilíngue, passou-se a compreender a surdez como diferença linguística e cultural, e não apenas como deficiência auditiva.

Fernandes e Moreira (2014) destacam que os anos 1990 marcaram o fortalecimento das discussões sobre bilinguismo, cultura surda e políticas linguísticas voltadas à educação de surdos. Segundo as autoras, os movimentos surdos contribuíram para questionar modelos educacionais centrados exclusivamente na oralidade e na língua portuguesa, reivindicando o reconhecimento da Libras como primeira língua dos estudantes surdos.

Nesse contexto, a formação docente passou a ser considerada elemento indispensável para a efetivação da inclusão escolar. Entretanto, apesar dos avanços legais proporcionados pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005, muitos cursos de licenciatura ainda apresentam limitações relacionadas à preparação dos professores para atuação junto aos estudantes surdos. A presença da disciplina de Libras nos currículos universitários representa importante conquista, mas, em muitos casos, a carga horária reduzida não possibilita domínio linguístico suficiente para o exercício da prática pedagógica inclusiva.

Dias (2018) afirma que grande parte dos acadêmicos dos cursos de formação docente considera insuficiente o tempo destinado às disciplinas relacionadas à educação inclusiva e à Libras. O autor observa que a formação inicial frequentemente permanece distante da realidade escolar, dificultando a construção de práticas pedagógicas inclusivas consistentes.

Além disso, muitos professores ingressam nas escolas sem compreender adequadamente os processos de aprendizagem dos estudantes surdos. Tal realidade compromete o desenvolvimento de estratégias pedagógicas acessíveis e limita o acesso desses estudantes ao currículo escolar. Segundo Kelman (2015 apud Dias, 2018, p. 95), o professor “não domina os conhecimentos necessários para a compreensão de processos de aprendizagem de uma língua quando a audição está ausente”. Essa situação evidencia que a formação docente ainda se mostra insuficiente diante das demandas da educação inclusiva contemporânea.

A problemática torna-se ainda mais complexa quando se observa que muitos sistemas educacionais compreendem a inclusão apenas como matrícula do estudante surdo no ensino regular, sem garantir condições adequadas de permanência e aprendizagem. Lacerda (2006) afirma que diversas experiências de inclusão revelam problemas relacionados ao desconhecimento da surdez, às dificuldades de interação entre professores e intérpretes e à ausência de adaptações curriculares adequadas.

Nesse sentido, a prática pedagógica inclusiva exige muito mais do que boa vontade institucional. Requer formação linguística, domínio de metodologias visuais, conhecimento sobre cultura surda e capacidade de desenvolver estratégias acessíveis ao estudante surdo. A Libras, enquanto língua visuoespacial, demanda abordagens pedagógicas diferenciadas das utilizadas com estudantes ouvintes. Assim, o professor precisa compreender que os processos de ensino-aprendizagem dos surdos estão fortemente relacionados à visualidade.

Pena e Sampaio (2019) ressaltam que os estudantes surdos possuem o canal visual como principal meio de recepção das informações, sendo indispensável a utilização de recursos imagéticos, tecnologias digitais, mapas conceituais e materiais concretos no processo educativo. As autoras destacam que “os recursos visuais facilitam o aprendizado dos surdos e podem fazer a ponte entre os conhecimentos cotidianos e científicos” (Pena; Sampaio, 2019).

Figura 1 – Formação docente inclusiva e competências necessárias para atuação com estudantes surdos

Formação	Docente	Inclusiva
• Conhecimento	em	Libras
• Compreensão	da Cultura	Surda
• Metodologias	Visuais	Acessíveis
• Recursos	Tecnológicos	Acessíveis

Fonte: Elaborado com base em Fernandes e Moreira (2014); Pena e Sampaio (2019).

Fonte: Elaborado com base em Fernandes e Moreira (2014); Pena e Sampaio (2019).

A ausência dessas competências gera impactos diretos na aprendizagem dos estudantes surdos e contribui para processos de exclusão escolar. Ribeiro e Silva (2017) observam que as trajetórias escolares dos surdos são frequentemente marcadas por fracasso, evasão e dificuldades de comunicação, especialmente em contextos educacionais fundamentados exclusivamente na oralidade e na escrita da língua portuguesa.

Além disso, a presença do intérprete educacional em sala de aula, embora represente importante mecanismo de acessibilidade, não substitui o papel pedagógico do professor. Muitas vezes, ocorre transferência indevida da responsabilidade educacional para o intérprete, comprometendo o processo de aprendizagem do estudante surdo. Albres e Rodrigues (2018) defendem que o trabalho do intérprete educacional envolve articulação entre prática interpretativa e ação pedagógica, exigindo constante interação com o professor regente.

A relação entre professor e intérprete necessita ocorrer de forma colaborativa e planejada, garantindo que os conteúdos sejam apresentados de maneira acessível aos estudantes surdos. Quando não existe diálogo entre esses profissionais, a inclusão tende a tornar-se superficial, limitando-se à tradução linguística sem efetiva mediação pedagógica.

Sobre essa questão, Lacerda (2006, p. 176) afirma:

Os depoimentos apontam ainda dificuldades com adaptações curriculares e estratégias de aula, exclusão do aluno surdo de atividades.

Todavia, tais aspectos são negligenciados, já que há um pressuposto tácito de que a inclusão escolar é um bem em si.

A simples presença do estudante surdo no ambiente escolar não garante inclusão efetiva. A escola precisa reorganizar suas práticas pedagógicas, curriculares e linguísticas para promover participação ativa e aprendizagem significativa.

Outro aspecto importante refere-se à formação continuada dos professores. Muitos docentes somente buscam capacitação em Libras após ingressarem no contexto escolar inclusivo, demonstrando lacunas na formação inicial. Vedoato (2020) identificou que grande parte dos professores participantes de sua pesquisa teve contato com a Libras apenas após começar a atuar em escolas bilíngues para surdos.

Essa realidade demonstra a necessidade de investimentos permanentes em políticas de formação continuada. A inclusão escolar de estudantes surdos exige atualização constante dos profissionais da educação, especialmente diante das transformações tecnológicas, metodológicas e linguísticas presentes no cenário educacional contemporâneo.

Malcher *et al.* (2024) ressaltam que muitos professores enfrentam dificuldades significativas para ensinar estudantes surdos devido à insuficiência da formação em Libras durante a graduação. Os autores destacam que a maioria dos docentes pesquisados não participou de cursos de Libras após concluir a formação universitária, sendo que aqueles que buscaram capacitação o fizeram por iniciativa própria.

Diante disso, percebe-se que a formação docente precisa ultrapassar o ensino instrumental da Libras e contemplar reflexões sobre cultura surda, identidade, acessibilidade, metodologias inclusivas e direitos linguísticos. A inclusão de estudantes surdos requer uma prática pedagógica crítica e comprometida com a valorização das diferenças.

Morais e Martins (2020) argumentam que as propostas bilíngues para surdos surgem como movimentos de resistência às práticas educacionais centradas na normalidade ouvinte. As autoras defendem que a educação bilíngue constitui importante espaço de valorização cultural e fortalecimento da identidade surda.

Assim, a formação docente precisa considerar os estudantes surdos como sujeitos culturais e linguísticos específicos, reconhecendo que a Libras não representa apenas ferramenta de comunicação, mas elemento constitutivo da identidade surda. A prática pedagógica inclusiva deve

promover acessibilidade sem negar as particularidades culturais dessa comunidade.

Figura 2 – Principais desafios da formação docente na educação inclusiva de estudantes surdos



Fonte: Elaborado com base em Dias (2018); Malcher et al. (2024); Lacerda (2006).

Além disso, é necessário compreender que a educação inclusiva não se resume à adaptação do estudante surdo ao modelo escolar existente. Ao contrário, exige transformação das estruturas pedagógicas, curriculares e institucionais para acolher a diversidade humana em sua complexidade. Nesse sentido, a escola precisa assumir compromisso ético e social com a construção de ambientes acessíveis, democráticos e linguisticamente inclusivos.

Conforme afirmam Santos, Mendes e Kodama (2023), as práticas pedagógicas inclusivas ainda permanecem muito voltadas às limitações dos estudantes surdos, negligenciando suas potencialidades. Tal perspectiva reforça a necessidade de uma formação docente fundamentada na valorização das capacidades, experiências visuais e protagonismo da comunidade surda.

Portanto, a formação docente para atuação junto aos estudantes surdos constitui condição indispensável para a consolidação de uma

educação inclusiva de qualidade. Trata-se de um processo que envolve não apenas aquisição de conhecimentos técnicos, mas também transformação de concepções, superação de preconceitos e compromisso com a construção de práticas pedagógicas acessíveis e humanizadas. A efetivação da inclusão escolar depende diretamente da capacidade dos professores de reconhecer e valorizar as especificidades linguísticas, culturais e identitárias dos estudantes surdos, promovendo ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos, democráticos e equitativos.

3 Práticas pedagógicas inclusivas e a construção de uma educação bilíngue de qualidade

A construção de práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos estudantes surdos constitui um dos pilares fundamentais para a efetivação de uma educação bilíngue de qualidade no contexto escolar contemporâneo. A inclusão de estudantes surdos nas instituições de ensino exige não apenas adaptações metodológicas, mas também profundas transformações nas concepções pedagógicas, curriculares, linguísticas e culturais que historicamente estruturaram a educação brasileira. Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender que a educação de surdos envolve especificidades relacionadas à linguagem, à identidade cultural e aos processos de aprendizagem visual desses sujeitos.

A perspectiva da educação bilíngue para surdos fundamenta-se no reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) e da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). Essa abordagem busca assegurar aos estudantes surdos o acesso ao conhecimento por meio de sua língua natural, respeitando suas formas próprias de comunicação, interação e desenvolvimento cognitivo. Conforme destacam Fernandes e Moreira (2014), a política linguística voltada à educação de surdos precisa garantir o direito à Libras desde a infância, compreendendo-a como elemento central da constituição identitária e educacional do sujeito surdo.

Entretanto, apesar dos avanços legislativos relacionados ao reconhecimento da Libras e à inclusão escolar, muitas práticas pedagógicas ainda permanecem fundamentadas em metodologias centradas na oralidade e na homogeneização dos processos de ensino-aprendizagem. Tal realidade contribui para dificuldades de acesso ao currículo, exclusão pedagógica e baixos índices de desempenho escolar entre estudantes surdos.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas inclusivas precisam ser compreendidas como ações intencionais voltadas à garantia da acessibilidade linguística, curricular e metodológica. Isso implica reorganizar o planejamento escolar, utilizar recursos visuais, promover interação em Libras e construir ambientes educacionais que valorizem a cultura surda. Segundo Pena e Sampaio (2019), o ensino inclusivo destinado aos estudantes surdos deve recorrer constantemente a metodologias visuais, pois “os recursos visuais facilitam o aprendizado dos surdos e podem fazer a ponte entre os conhecimentos cotidianos e científicos” (Pena; Sampaio, 2019, p. 1).

Diante disso, percebe-se que a visualidade assume papel central nas práticas pedagógicas voltadas aos estudantes surdos. A utilização de imagens, vídeos em Libras, tecnologias digitais, mapas conceituais, materiais concretos, jogos pedagógicos e recursos multimodais amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem e participação dos estudantes surdos no ambiente escolar.

Além disso, a educação bilíngue pressupõe valorização da cultura surda e reconhecimento das identidades surdas como elementos constitutivos do processo educativo. A surdez não deve ser compreendida exclusivamente sob a ótica da deficiência, mas como diferença linguística e cultural. Nesse sentido, Morais e Martins (2020) defendem que as propostas bilíngues representam movimentos de resistência às práticas educacionais centradas na normalidade ouvinte. As autoras afirmam que a educação bilíngue busca romper com “o paradigma que ainda mantém a centralidade educacional na língua portuguesa” (Morais; Martins, 2020, p. 2).

A valorização da Libras dentro do espaço escolar fortalece não apenas os processos de aprendizagem, mas também a identidade cultural dos estudantes surdos. Quando a escola reconhece a Libras como língua legítima de instrução, promove inclusão linguística e amplia as possibilidades de interação social, participação acadêmica e desenvolvimento humano.

Entretanto, muitos contextos escolares ainda apresentam dificuldades relacionadas à implementação efetiva da educação bilíngue. Dall’Asen e Pieczkowski (2022) observam que grande parte das crianças surdas tem acesso tardio à língua de sinais, geralmente somente após o ingresso na escola. Além disso, as autoras destacam que muitas práticas pedagógicas continuam sendo elaboradas sem articulação entre professores, intérpretes e profissionais especializados.

Essa realidade evidencia a necessidade de fortalecimento do trabalho colaborativo no ambiente escolar. A construção de práticas pedagógicas inclusivas exige articulação entre professores regentes, intérpretes educacionais, professores de Libras, gestores escolares e famílias dos estudantes surdos. A inclusão efetiva não pode ser responsabilidade isolada de um único profissional, mas compromisso coletivo da comunidade escolar.

Figura 3 – Elementos fundamentais das práticas pedagógicas inclusivas na educação bilíngue de surdos



Fonte: Elaborado com base em Fernandes e Moreira (2014); Morais e Martins (2020).

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do intérprete educacional no processo de inclusão escolar. Embora a presença do intérprete represente importante instrumento de acessibilidade, sua atuação não substitui a responsabilidade pedagógica do professor. Albres e Rodrigues (2018) afirmam que os papéis dos intérpretes educacionais se definem “na fusão da prática interpretativa à ação pedagógica” (Albres; Rodrigues, 2018, p. 16).

Todavia, em muitos contextos escolares, observa-se transferência indevida da responsabilidade de ensino para o intérprete, o que compromete a efetivação da inclusão pedagógica. O professor precisa assumir papel ativo no planejamento das aulas, na adaptação curricular e na mediação do conhecimento, compreendendo que o intérprete atua como mediador linguístico e não como substituto da prática docente.

Nesse sentido, a construção de práticas pedagógicas inclusivas requer formação docente contínua e comprometida com as especificidades

da educação de surdos. Muitos professores ainda apresentam dificuldades relacionadas ao uso da Libras e à elaboração de estratégias metodológicas acessíveis. Malcher *et al.* (2024) identificaram que apenas 37,8% dos professores investigados tiveram formação em Libras durante a graduação. Os autores ressaltam que a maioria dos docentes busca capacitação por iniciativa própria diante das exigências da prática escolar.

A insuficiência da formação inicial repercute diretamente na qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Assim, torna-se indispensável investir em programas de formação continuada que contemplem Libras, educação bilíngue, metodologias visuais, acessibilidade curricular e cultura surda.

Sobre essa problemática, Dias (2018, p. 96) afirma:

O professor que recebe um aluno com surdez na sua sala de aula sente-se desafiado, pois não domina os conhecimentos necessários para a compreensão de processos de aprendizagem quando a audição está ausente. Apesar de todo esforço do sistema público, as capacitações têm se revelado insuficientes para lidar com estudantes surdos na classe regular.”

A inclusão escolar de estudantes surdos não pode limitar-se ao discurso institucional, exigindo investimentos concretos na formação docente e na reorganização das práticas pedagógicas.

Além disso, as práticas pedagógicas inclusivas precisam superar perspectivas assistencialistas e deficitárias relacionadas à surdez. Santos, Mendes e Kodama (2023) observam que muitas ações inclusivas permanecem centradas nas dificuldades e necessidades dos estudantes surdos, negligenciando suas potencialidades cognitivas, culturais e linguísticas.

Nesse contexto, torna-se necessário desenvolver práticas pedagógicas que promovam protagonismo, autonomia e valorização das capacidades dos estudantes surdos. A educação bilíngue de qualidade pressupõe participação ativa do estudante no processo de construção do conhecimento, considerando suas experiências visuais, culturais e linguísticas.

Lacerda (2006) também destaca que muitas experiências de inclusão escolar revelam ausência de adaptações curriculares e dificuldades metodológicas relacionadas ao atendimento dos estudantes surdos. A autora afirma que:

“Os depoimentos apontam dificuldades na interação professor/intérprete, adaptações curriculares insuficientes e exclusão do aluno surdo das atividades escolares, revelando limites importantes nas práticas inclusivas desenvolvidas no ensino regular” (Lacerda, 2006, p. 170).

Essas dificuldades demonstram que a inclusão efetiva exige revisão crítica das estruturas pedagógicas tradicionais. A escola precisa construir práticas educacionais capazes de reconhecer a diversidade linguística presente no ambiente escolar e garantir condições reais de aprendizagem aos estudantes surdos.

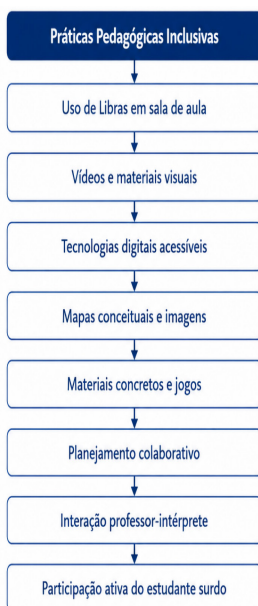
Além disso, o uso de tecnologias digitais acessíveis vem se consolidando como importante estratégia pedagógica na educação bilíngue de surdos. Recursos audiovisuais em Libras, plataformas digitais, aplicativos educacionais, legendas, animações visuais e materiais multimodais ampliam significativamente as possibilidades de ensino e aprendizagem.

A pandemia da Covid-19 evidenciou ainda mais a importância dessas ferramentas tecnológicas na educação inclusiva. Malcher *et al.* (2024) destacam que o ensino remoto revelou fragilidades relacionadas à formação docente e à acessibilidade digital para estudantes surdos, reforçando a necessidade de capacitação tecnológica dos professores.

Nesse cenário, as práticas pedagógicas inclusivas precisam dialogar com as transformações tecnológicas e sociais contemporâneas, incorporando recursos inovadores capazes de favorecer a aprendizagem visual dos estudantes surdos. Entretanto, o uso das tecnologias deve estar articulado a uma proposta pedagógica crítica e inclusiva, evitando reproduzir práticas excludentes em ambientes digitais.

Outro fator indispensável para a construção de uma educação bilíngue de qualidade refere-se à relação entre escola e família. Muitas famílias ouvintes apresentam dificuldades para aprender Libras e estabelecer comunicação efetiva com a criança surda, o que pode comprometer o desenvolvimento linguístico nos primeiros anos de vida. Dall’Asen e Pieczkowski (2022) afirmam que o acesso tardio à língua de sinais impacta diretamente os processos de escolarização e desenvolvimento cognitivo das crianças surdas.

Figura 4 – Recursos pedagógicos inclusivos na educação bilíngue de estudantes surdos



Fonte: Elaborado com base em Pena e Sampaio (2019); Malcher et al. (2024).

Dessa forma, a escola também precisa desenvolver ações voltadas à orientação familiar, promovendo formação em Libras, fortalecimento dos vínculos comunicacionais e valorização da identidade surda no contexto familiar.

Portanto, a construção de práticas pedagógicas inclusivas e de uma educação bilíngue de qualidade exige compromisso político, pedagógico e social com a valorização da diversidade linguística e cultural dos estudantes surdos. Trata-se de um processo que envolve transformação curricular, formação docente, acessibilidade linguística, uso de metodologias visuais e fortalecimento da Libras enquanto língua de instrução e identidade da comunidade surda. A efetivação da inclusão escolar depende da capacidade das instituições educacionais de reconhecer os estudantes surdos como sujeitos históricos, culturais e linguísticos, garantindo-lhes participação ativa, aprendizagem significativa e pleno exercício da cidadania.

4 Considerações finais

A formação docente para atuação junto aos estudantes surdos revela-se elemento indispensável para a consolidação de uma educação

inclusiva fundamentada no respeito às diferenças linguísticas, culturais e pedagógicas presentes no contexto escolar contemporâneo. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a inclusão escolar dos estudantes surdos ultrapassa a simples garantia de acesso às instituições de ensino, exigindo práticas pedagógicas acessíveis, metodologias visuais, valorização da Libras e reconhecimento da cultura surda como componentes essenciais do processo educativo.

Observou-se que, apesar dos avanços legais promovidos pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005, ainda persistem importantes desafios relacionados à formação inicial e continuada dos professores. Muitos docentes concluem os cursos de licenciatura sem domínio suficiente da Libras e sem preparo adequado para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos estudantes surdos. Tal realidade compromete diretamente a qualidade da aprendizagem, a acessibilidade curricular e a participação efetiva desses estudantes no ambiente escolar.

Além disso, verificou-se que grande parte das práticas pedagógicas ainda permanece centrada na oralidade e na língua portuguesa, desconsiderando as especificidades linguísticas da comunidade surda. Nesse contexto, as metodologias visuais, os recursos tecnológicos acessíveis, os materiais imagéticos e o planejamento colaborativo entre professores e intérpretes apresentam-se como estratégias fundamentais para a construção de uma educação bilíngue de qualidade.

Outro aspecto relevante identificado ao longo da pesquisa refere-se à necessidade de valorização da Libras enquanto língua legítima de instrução, comunicação e constituição identitária dos estudantes surdos. A educação bilíngue não deve ser compreendida apenas como modelo metodológico, mas como perspectiva educacional comprometida com os direitos linguísticos, culturais e sociais da comunidade surda. Dessa forma, torna-se imprescindível que as instituições escolares promovam ambientes educacionais capazes de reconhecer e respeitar a diversidade linguística presente na sociedade.

Também foi possível compreender que a inclusão escolar efetiva depende do fortalecimento das políticas públicas voltadas à formação docente, da ampliação da carga horária destinada à Libras nos cursos de licenciatura e da implementação de programas permanentes de formação continuada. A preparação dos professores deve contemplar não apenas conhecimentos técnicos relacionados à Libras, mas também discussões

acerca da cultura surda, das metodologias inclusivas, das tecnologias assistivas e das práticas pedagógicas bilíngues.

Ademais, destaca-se a importância do trabalho colaborativo entre professores, intérpretes educacionais, gestores escolares e famílias, visando garantir condições adequadas de aprendizagem e desenvolvimento aos estudantes surdos. A inclusão não pode ser responsabilidade isolada de um único profissional, mas compromisso coletivo de toda a comunidade escolar.

Portanto, conclui-se que a construção de uma educação inclusiva e bilíngue de qualidade exige transformação das práticas pedagógicas, reorganização curricular e compromisso ético com a valorização da diversidade humana. Investir na formação docente significa promover acessibilidade, equidade e justiça social, assegurando aos estudantes surdos o direito à aprendizagem significativa, à participação ativa e ao pleno exercício da cidadania no espaço escolar e na sociedade.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. Port. 16–41 / Eng. 16, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/35335>. Acesso em: 19 mai. 2026.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

DALL’ASEN, Taise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, p. 579-596, 2022.

DIAS, Nelson. Formação docente e a educação inclusiva: uma reflexão sobre o ensino com estudante surdo e a prática docente. **Horizontes - Revista de Educação**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 93–102, 2018. DOI: 10.30612/hre.v6i12.9184. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/9184>. Acesso em: 19 mai. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 51-69, 2014.

GEDIEL, Ana Luisa Borba; LUCAS, Giovana Berbert. Formação de professores a partir da disciplina de LIBRAS como ferramenta inclusiva. **Revista Temporis[ação]** (ISSN 2317-5516), [S. l.], v. 15, n. 1, p. 137-152, 2015. Disponível em: <https://revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/3339>. Acesso em: 19 mai. 2026.

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

MALCHER, Luciane Vieira; MEDEIROS, Emilia Xavier; NOGUEIRA, Cássio da Cruz; CARVALHO, Isabela dos Santos; MENDES, Yuri Alves; SIMIÃO, Alcides Inácio Sousa. Formação docente e inclusão: o papel essencial da educação contínua no ensino de Física para surdos. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 6, p. e12602, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e12602. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12602>. Acesso em: 19 mai. 2026.

MALLMANN, Fagner Michel et al. A inclusão do aluno surdo no ensino médio e profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 131-146, 2014.

MORAIS, Mariana Peres de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, p. e20180089, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8660700>. Acesso em: 19 mai. 2026.

PENA, Fernanda Santos; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. Formação e prática pedagógica de professores de geografia para a inclusão de estudantes surdos. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 23, p. e18, 2019. DOI: 10.5902/2236499430892. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/30892>. Acesso em: 19 mai. 2026.

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, e3339, 2017.

SANTOS, Sylvana Karla da Silva de Lemos; MENDES, Núbia Flávia Oliveira; KODAMA, Queila Pahim. Práticas pedagógicas na educação inclu-

siva e na educação de surdos: um estudo sobre o incentivo das potencialidades. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e35/1–28, 2023. DOI: 10.5902/1984686X69929. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69929>. Acesso em: 19 mai. 2026.

VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti. A formação em Libras de professores que atuam no contexto educacional bilíngue com alunos surdos. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 245–265, 2020. DOI: 10.5965/198431781632020245. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15666>. Acesso em: 19 mai. 2026.

ENSINO SUPERIOR E INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS: OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA, APRENDIZAGEM E PARTICIPAÇÃO DOS SURDOS NA UNIVERSIDADE

Luciane Cruz Silveira¹

Rivael Mateus Fabricio²

Luana Moreira³

Gisele Maciel Monteiro Rangel⁴

Adriano de Oliveira Gianotto⁵

Christiane Carpinteiro Lamarao⁶

1 Introdução

A educação superior brasileira vem passando por transformações significativas nas últimas décadas, especialmente no que se refere às políticas de inclusão e democratização do acesso aos espaços universitários. Nesse cenário, a presença de estudantes surdos nas universidades tornou-se cada vez mais expressiva em decorrência das lutas históricas da comunidade surda, dos avanços das políticas públicas educacionais e do reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão por meio da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005. Contudo, apesar dos avanços legais e institucionais, a inclusão efetiva dos estudantes surdos no ensino superior ainda enfrenta inúmeros desafios relacionados à permanência, à aprendizagem, à acessibilidade linguística e à participação acadêmica plena.

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

2 Doutorando em Estudo Linguístico pela Universidade Federal da fronteira Sul.

3 Mestra Profissional em Educação Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

4 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

5 Doutor em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco.

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

Diante desse cenário, torna-se necessário compreender que a inclusão no ensino superior não se restringe apenas ao acesso formal à universidade, mas envolve condições reais de permanência e desenvolvimento acadêmico. O ingresso do estudante surdo na universidade representa apenas o início de um processo complexo, marcado por barreiras comunicacionais, metodológicas, pedagógicas e atitudinais que frequentemente comprometem sua trajetória acadêmica. Conforme afirmam Moreira, Ansay e Fernandes (2016), o aumento significativo das matrículas de estudantes surdos nas universidades brasileiras evidencia importantes mudanças nas políticas educacionais inclusivas, mas também revela a necessidade de fortalecimento das estratégias institucionais voltadas à permanência e ao sucesso acadêmico desses sujeitos.

Nesse contexto, a universidade passa a ser desafiada a reorganizar suas práticas pedagógicas, seus currículos e suas estruturas institucionais a fim de contemplar a diversidade linguística e cultural presente no espaço acadêmico. A educação dos surdos envolve especificidades relacionadas à experiência visual, à identidade cultural surda e ao uso da Libras como primeira língua. Assim, pensar a inclusão universitária implica reconhecer que os estudantes surdos possuem modos próprios de interação, aprendizagem e construção do conhecimento, exigindo práticas educacionais que respeitem suas singularidades linguísticas.

Segundo Bisol *et al.* (2010), o ambiente universitário ainda permanece predominantemente estruturado a partir de uma lógica ouvinte, o que faz com que os estudantes surdos necessitem adaptar-se constantemente às formas tradicionais de comunicação e ensino presentes na universidade. Tal realidade evidencia a permanência de barreiras históricas que dificultam não apenas o acesso ao conhecimento científico, mas também a construção do sentimento de pertencimento acadêmico e social.

A problemática desta pesquisa emerge justamente da constatação de que, embora existam legislações e políticas públicas voltadas à inclusão educacional, muitos estudantes surdos ainda enfrentam dificuldades significativas relacionadas à permanência na universidade. Entre os principais obstáculos encontrados destacam-se a insuficiência de intérpretes de Libras, a ausência de materiais didáticos acessíveis, a limitação das práticas pedagógicas inclusivas, a falta de formação docente adequada para atuação com estudantes surdos e as barreiras comunicacionais nas interações acadêmicas e sociais.

Rocha e Santos (2017) afirmam que, mesmo em universidades que apresentam políticas diferenciadas de acesso para estudantes surdos, ainda persistem condições precárias relacionadas à permanência universitária. Os autores ressaltam que muitos estudantes relatam dificuldades na compreensão dos conteúdos acadêmicos, na interação com professores e colegas ouvintes e na participação em atividades extracurriculares, o que evidencia fragilidades nos processos de inclusão institucional.

Além disso, a acessibilidade linguística constitui elemento central para a inclusão dos surdos no ensino superior. Nesse sentido, o trabalho dos tradutores e intérpretes de Libras assume papel fundamental na mediação comunicacional entre professores ouvintes e estudantes surdos. Entretanto, Silva, Guaritello e Martins (2016) destacam que a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao intérprete, uma vez que o processo educacional envolve também práticas pedagógicas acessíveis e ações institucionais comprometidas com a diversidade linguística.

Assim, percebe-se que a inclusão universitária dos surdos exige mudanças profundas nas práticas educacionais e nos modos de organização institucional. Não basta garantir intérpretes em sala de aula; é necessário promover uma cultura acadêmica inclusiva, capaz de valorizar a Libras, reconhecer a cultura surda e oferecer condições efetivas de aprendizagem e participação acadêmica.

Nesse contexto, os estudos sobre educação bilíngue para surdos tornam-se fundamentais para compreender os processos de ensino e aprendizagem no ensino superior. Moura Corrêa (2022) destaca que o letramento acadêmico bilíngue constitui importante estratégia para garantir o acesso dos estudantes surdos à leitura, à escrita e à produção científica universitária. A autora enfatiza que o domínio da língua portuguesa escrita como segunda língua apresenta desafios específicos aos surdos, exigindo práticas pedagógicas adequadas às experiências visuais e linguísticas desses estudantes.

Além das questões linguísticas, a inclusão dos surdos no ensino superior também envolve aspectos identitários, culturais e sociais. A comunidade surda historicamente enfrentou processos de exclusão e invisibilidade nos espaços educacionais, sendo frequentemente submetida a práticas oralistas e excludentes que desconsideravam sua língua e cultura. Conforme aponta Skliar (1998 apud Bisol *et al.*, 2010), a surdez não deve ser compreendida apenas sob a perspectiva clínica da deficiência, mas também como diferença linguística e cultural.

Portanto, compreender a presença dos estudantes surdos na universidade implica reconhecer a necessidade de construção de espaços acadêmicos verdadeiramente inclusivos e bilíngues. A valorização da Libras, o fortalecimento da identidade surda e a promoção de práticas pedagógicas acessíveis tornam-se elementos indispensáveis para a democratização efetiva do ensino superior.

A relevância científica desta pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar os debates acerca das condições de inclusão dos estudantes surdos nas universidades brasileiras. Embora existam diversos estudos sobre educação inclusiva, ainda são necessárias investigações que analisem de maneira mais aprofundada os desafios relacionados à permanência acadêmica, à aprendizagem e à participação dos surdos no ensino superior, especialmente diante das recentes transformações nas políticas educacionais brasileiras.

Além disso, a pesquisa justifica-se pela importância social e educacional do tema, considerando que a universidade representa espaço fundamental de formação profissional, produção de conhecimento e participação cidadã. Garantir o acesso e a permanência dos estudantes surdos no ensino superior significa assegurar direitos linguísticos, educacionais e sociais historicamente negados à comunidade surda.

Segundo Delanhese e Storto (2024), mesmo com os avanços das políticas públicas inclusivas, os estudantes surdos ainda encontram dificuldades relacionadas à acessibilidade linguística, à insuficiência de profissionais intérpretes e à necessidade de formação continuada dos docentes universitários. As autoras destacam que a inclusão efetiva depende da construção de estratégias pedagógicas que respeitem a língua e a cultura dos estudantes surdos.

Assim, este estudo tem como objetivo analisar os desafios da permanência, aprendizagem e participação dos estudantes surdos no ensino superior, discutindo os impactos das políticas públicas de inclusão, da acessibilidade linguística, da atuação dos intérpretes de Libras e das práticas pedagógicas universitárias na trajetória acadêmica desses sujeitos.

Apesquisatambémbuscarefletirsobreanecessidadedefortalecimento da educação bilíngue no contexto universitário, compreendendo que a Libras representa não apenas instrumento de comunicação, mas elemento constitutivo da identidade cultural surda. Nesse sentido, Tavares-Santos *et al.* (2021) afirmam que os direitos linguísticos dos surdos constituem condição essencial para sua participação social, educacional e acadêmica.

Portanto, discutir a inclusão dos estudantes surdos no ensino superior significa problematizar as próprias estruturas tradicionais da universidade e refletir sobre a construção de práticas educacionais mais democráticas, acessíveis e socialmente comprometidas com a diversidade humana.

2 Permanência e acessibilidade dos estudantes surdos no ensino superior

A permanência dos estudantes surdos no ensino superior constitui uma das principais problemáticas debatidas no campo da educação inclusiva contemporânea. Embora as políticas públicas tenham ampliado o acesso desse público às universidades brasileiras, inúmeros obstáculos ainda dificultam a continuidade dos estudos, a aprendizagem significativa e a participação efetiva nos espaços acadêmicos. Nesse contexto, discutir permanência universitária implica analisar não apenas a matrícula do estudante surdo na instituição de ensino superior, mas também as condições estruturais, pedagógicas, linguísticas e sociais que possibilitam sua trajetória acadêmica com qualidade e equidade.

Historicamente, os sujeitos surdos estiveram à margem dos espaços educacionais formais devido à predominância de modelos pedagógicos centrados na oralidade e na concepção clínica da surdez. A universidade, por muito tempo, constituiu-se como espaço inacessível para a comunidade surda, tanto pelas barreiras comunicacionais quanto pela ausência de políticas educacionais inclusivas. Conforme afirmam Moreira, Ansay e Fernandes (2016, p. 50), “a partir do final da década de 1990, com a formulação e implementação de políticas educacionais de inclusão escolar, constatou-se um aumento significativo no ingresso de estudantes do público-alvo da Educação Especial no ensino superior no Brasil”.

Apesar desse crescimento, o acesso à universidade não garantiu automaticamente a permanência acadêmica dos estudantes surdos. Muitas instituições de ensino superior ainda apresentam fragilidades em relação à acessibilidade linguística, ao suporte pedagógico e à formação docente, comprometendo o desenvolvimento acadêmico desses estudantes. Nesse sentido, Rocha e Santos (2017) destacam que os estudantes surdos ainda enfrentam inúmeras dificuldades relacionadas à compreensão dos conteúdos acadêmicos, à interação com professores e colegas ouvintes e à participação nas atividades universitárias.

Diante desse cenário, a acessibilidade linguística torna-se elemento central para a efetivação da inclusão universitária. A Libras representa não apenas instrumento de comunicação, mas também expressão da identidade cultural e linguística da comunidade surda. Assim, garantir o acesso à Libras no ambiente universitário significa assegurar condições mínimas de aprendizagem e participação acadêmica.

Segundo Tavares-Santos *et al.* (2021), os direitos linguísticos dos surdos constituem dimensão essencial para o desenvolvimento acadêmico e social desses sujeitos. Os autores afirmam que:

A garantia dos direitos linguísticos do surdo é imprescindível para manter as relações sociais. De acordo com as especificações do ponto dois, do § Art. 2º, dessa mesma Declaração, fica claro que todo indivíduo tem o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura; o direito a dispor de serviços culturais; o direito a uma presença equitativa da língua e cultura do grupo nos meios de comunicação; o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas (Tavares-Santos *et al.*, 2021, p. 437).

Nesse contexto, observa-se que a ausência de acessibilidade linguística compromete diretamente a permanência acadêmica dos estudantes surdos. Muitos estudantes ingressam na universidade, porém enfrentam dificuldades relacionadas à compreensão das aulas, dos textos científicos e das avaliações, sobretudo quando as práticas pedagógicas permanecem centradas exclusivamente na língua portuguesa oral e escrita.

Assim, a atuação dos tradutores e intérpretes de Libras assume papel fundamental nos processos de inclusão universitária. O intérprete constitui mediador linguístico entre estudantes surdos, professores e colegas ouvintes, favorecendo o acesso às informações acadêmicas e às interações sociais no espaço universitário. Contudo, diversos estudos apontam que a simples presença do intérprete não garante inclusão plena.

Silva, Guaritello e Martins (2016) afirmam que o trabalho do intérprete de Libras vai além da tradução literal dos conteúdos acadêmicos, envolvendo também processos de mediação comunicacional e cultural. Segundo os autores:

No que diz respeito à acessibilidade de estudantes surdos ao ensino superior, este trabalho enfatizará a função dos intérpretes de língua de sinais, como responsáveis por promover a interlocução discursiva entre os surdos e ouvintes nas relações acadêmicas e sociais, no contexto universitário (Silva; Guaritello; Martins, 2016, p. 178).

Entretanto, atribuir exclusivamente ao intérprete a responsabilidade pela aprendizagem do estudante surdo representa uma visão limitada da inclusão educacional. A universidade inclusiva exige compromisso institucional amplo, envolvendo práticas pedagógicas acessíveis, formação docente continuada e valorização da cultura surda.

Nesse sentido, Pletschkowski (2015) observa que muitos professores universitários ainda não possuem conhecimentos suficientes sobre educação inclusiva e Libras, o que dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes surdos. Tal realidade evidencia a necessidade urgente de formação continuada para docentes do ensino superior.

A problemática da permanência universitária também está relacionada às dificuldades de letramento acadêmico enfrentadas pelos estudantes surdos. Moura Corrêa (2022) destaca que a leitura e a escrita acadêmica em língua portuguesa constituem desafios significativos, considerando que muitos surdos utilizam a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua.

Nesse contexto, o letramento acadêmico bilíngue torna-se estratégia indispensável para garantir o acesso ao conhecimento científico. A universidade precisa desenvolver metodologias visuais, materiais acessíveis e estratégias pedagógicas capazes de favorecer a compreensão dos conteúdos acadêmicos pelos estudantes surdos.

Segundo Skliar (1998 apud Bisol *et al.*, 2010), a educação dos surdos não pode ser compreendida apenas sob a lógica da deficiência, mas deve considerar as especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda. Assim, a permanência universitária depende também do reconhecimento da identidade surda e da valorização da Libras como língua legítima de produção do conhecimento.

Além das barreiras linguísticas, os estudantes surdos frequentemente enfrentam isolamento social no ambiente universitário. A dificuldade de comunicação com colegas ouvintes, a ausência de espaços bilíngues e a invisibilidade da cultura surda nos ambientes acadêmicos contribuem para sentimentos de exclusão e não pertencimento institucional.

Bisol *et al.* (2010) ressaltam que os estudantes surdos precisam constantemente adaptar-se a um universo majoritariamente ouvinte, marcado pela predominância da oralidade e pela limitação das interações em Libras. Os autores afirmam que:

Os resultados descrevem o desafio da adaptação dos sujeitos surdos a um universo majoritariamente ouvinte, as dificuldades de transitar entre a língua de sinais e a língua portuguesa, a necessidade de manter referenciais identitários valorizados aos olhos dos ouvintes, além da importância de reorganizar as estratégias de ensino (Bisol *et al.*, 2010, p. 147).

Dessa forma, a inclusão universitária dos surdos exige mudanças estruturais profundas na organização acadêmica. Não se trata apenas de garantir acesso físico ou tecnológico, mas de construir ambientes educacionais que respeitem as diferenças linguísticas, culturais e sociais dos estudantes surdos.

A educação bilíngue aparece, nesse contexto, como importante estratégia para favorecer a permanência acadêmica. Segundo Quadros (2006 apud Pimentel; Ribeiro, 2018), a Libras deve constituir língua de instrução dos estudantes surdos, enquanto a língua portuguesa escrita deve ser trabalhada como segunda língua. Essa perspectiva fortalece a aprendizagem significativa e promove maior autonomia acadêmica aos estudantes surdos.

Além disso, a universidade precisa garantir políticas institucionais de permanência que contemplem acompanhamento pedagógico, acessibilidade comunicacional, apoio psicológico, adaptação curricular e valorização da diversidade linguística. A permanência acadêmica não depende apenas do esforço individual do estudante, mas das condições institucionais oferecidas para sua formação.

Assim, a pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar os debates sobre inclusão e permanência dos estudantes surdos no ensino superior, considerando que ainda existem lacunas significativas nas práticas institucionais e pedagógicas das universidades brasileiras. Conforme destacam Delanhese e Storto (2024), mesmo com os avanços das políticas inclusivas, persistem desafios relacionados à acessibilidade linguística, à formação docente e à adaptação pedagógica no ensino superior.

Portanto, discutir permanência e acessibilidade dos estudantes surdos no ensino superior significa refletir sobre os próprios princípios da educação inclusiva e sobre o papel social da universidade na construção de uma sociedade mais democrática, acessível e comprometida com a valorização da diversidade humana.

3 Aprendizagem, participação acadêmica e práticas inclusivas na universidade

A aprendizagem e a participação acadêmica dos estudantes surdos no ensino superior constituem dimensões fundamentais para a efetivação da educação inclusiva nas universidades brasileiras. Nesse contexto, a discussão acerca das práticas inclusivas ultrapassa a simples garantia de acesso institucional, envolvendo aspectos relacionados à acessibilidade linguística, às metodologias pedagógicas, à mediação comunicacional e às relações sociais estabelecidas no ambiente acadêmico. Assim, pensar a aprendizagem dos estudantes surdos implica reconhecer suas especificidades linguísticas e culturais, considerando que a Libras representa elemento central na construção do conhecimento e na interação social desses sujeitos.

Os processos educacionais voltados às pessoas surdas foram marcados por práticas excludentes, centradas na oralização e na negação da língua de sinais. Durante muitos anos, os surdos foram submetidos a modelos educacionais que desconsideravam suas experiências visuais e suas formas próprias de comunicação. Conforme aponta Skliar (1998 apud Bisol *et al.*, 2010), a surdez deve ser compreendida como diferença linguística e cultural, e não apenas como deficiência. Essa perspectiva contribuiu significativamente para a consolidação das propostas de educação bilíngue e para o fortalecimento das políticas de inclusão dos surdos no ensino superior.

Nesse cenário, o crescimento do número de estudantes surdos nas universidades brasileiras evidencia avanços importantes nas políticas públicas educacionais. Contudo, a permanência acadêmica e a aprendizagem desses estudantes ainda enfrentam inúmeros desafios relacionados às barreiras comunicacionais, à ausência de metodologias inclusivas e à limitação da acessibilidade pedagógica. Segundo Delanhese e Storto (2024), mesmo com os avanços das políticas inclusivas, os estudantes surdos ainda encontram obstáculos significativos relacionados à compreensão dos conteúdos acadêmicos e à participação efetiva nas atividades universitárias.

Diante desse cenário, torna-se indispensável refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino superior e sua relação com os processos de aprendizagem dos estudantes surdos. A universidade tradicionalmente estrutura suas práticas de ensino a partir da oralidade, utilizando predominantemente aulas expositivas, leitura de textos extensos e avaliações centradas na língua portuguesa escrita. Entretanto, tais

metodologias frequentemente desconsideram as especificidades linguísticas da comunidade surda, dificultando a apropriação dos conteúdos acadêmicos.

Nesse contexto, Moura Corrêa (2022) destaca que o letramento acadêmico bilíngue constitui elemento fundamental para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos. Segundo a autora:

O acesso do surdo ao ensino superior nos estimula a refletir sobre os usos da leitura e da escrita em vista a favorecer a participação desses usuários da Língua Brasileira de Sinais nas práticas acadêmicas. Desse modo, este artigo tem como objetivo apresentar reflexões e orientações presentes na literatura científica sobre o letramento acadêmico bilíngue para surdos (Moura Corrêa, 2022, p. 233).

A aprendizagem dos estudantes surdos no ensino superior está diretamente relacionada às condições de acessibilidade oferecidas pela instituição universitária. Assim, práticas pedagógicas inclusivas precisam considerar o uso de recursos visuais, materiais adaptados, tecnologias assistivas e estratégias bilíngues capazes de favorecer a compreensão e a construção do conhecimento.

Segundo Pimentel e Ribeiro (2018), as estratégias de mediação pedagógica desempenham papel essencial no processo de permanência acadêmica dos estudantes surdos. As autoras afirmam que a universidade deve promover práticas educativas que valorizem as experiências visuais e a Libras como língua de instrução, favorecendo aprendizagens significativas e maior autonomia acadêmica.

Além disso, a participação acadêmica dos estudantes surdos envolve não apenas a frequência às aulas, mas também sua inserção em projetos de pesquisa, extensão, atividades culturais, eventos científicos e interações sociais no ambiente universitário. Entretanto, muitas vezes os surdos permanecem excluídos desses espaços devido à ausência de acessibilidade linguística e à limitação das interações em Libras.

Rocha e Santos (2017) ressaltam que muitos estudantes surdos relatam dificuldades relacionadas à participação em debates acadêmicos, apresentações orais e atividades coletivas, especialmente pela ausência de comunicação efetiva entre surdos e ouvintes. Tal realidade evidencia que a inclusão universitária não depende apenas de adaptações técnicas, mas também da construção de uma cultura acadêmica comprometida com a valorização da diversidade linguística e cultural.

Nesse sentido, a presença dos tradutores e intérpretes de Libras assume papel relevante nos processos de aprendizagem e participação acadêmica. Entretanto, diversos autores alertam que o intérprete não pode ser compreendido como único responsável pela inclusão dos estudantes surdos. Gomes e Valadão (2020) destacam que:

O tradutor e intérprete educacional de Libras-Língua Portuguesa apresenta funções que não se restringem à mediação comunicativa entre as línguas, mas abarcam a promoção de interações discursivas entre surdos e ouvintes que levam à construção de sentidos e, por consequência, à produção do conhecimento (Gomes; Valadão, 2020, p. 601).

Assim, percebe-se que a aprendizagem dos estudantes surdos depende de ações coletivas que envolvem professores, intérpretes, gestores universitários e estudantes ouvintes. A inclusão efetiva exige reorganização das práticas pedagógicas e fortalecimento das políticas institucionais de acessibilidade.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente para atuação em contextos inclusivos. Muitos professores universitários ainda apresentam dificuldades relacionadas ao conhecimento da Libras e das especificidades da educação dos surdos. Conforme destaca Pletschkowski (2015), as práticas pedagógicas universitárias frequentemente permanecem fundamentadas em perspectivas tradicionais e oralistas, limitando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes surdos.

Nesse contexto, a formação continuada dos docentes torna-se fundamental para o desenvolvimento de práticas inclusivas no ensino superior. A universidade precisa investir em programas de capacitação voltados à educação bilíngue, às metodologias visuais e às estratégias pedagógicas inclusivas, possibilitando maior compreensão das necessidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Segundo Mantoan (2003 apud Pereira; Andrade; Mizukami, 2024), a educação inclusiva pressupõe reorganização dos sistemas educacionais, considerando as especificidades de todos os estudantes e promovendo igualdade de oportunidades no processo de aprendizagem. Assim, a universidade inclusiva deve romper com modelos homogêneos de ensino e reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do espaço acadêmico.

A participação acadêmica dos estudantes surdos também está relacionada ao fortalecimento da identidade surda e à valorização da

cultura surda no ambiente universitário. A ausência de espaços bilíngues e de representatividade surda na universidade contribui para sentimentos de isolamento e invisibilidade social. Nesse sentido, Quadros (2006 apud Pimentel; Ribeiro, 2018) defende que a educação bilíngue deve garantir ao estudante surdo acesso ao conhecimento por meio da Libras, respeitando sua identidade linguística e cultural.

Além disso, a aprendizagem dos estudantes surdos exige práticas avaliativas mais inclusivas e acessíveis. Muitas avaliações acadêmicas permanecem centradas exclusivamente na produção textual em língua portuguesa, desconsiderando que, para muitos surdos, essa língua constitui segunda língua. Assim, torna-se necessário desenvolver estratégias avaliativas que considerem os processos bilíngues de aprendizagem e valorizem diferentes formas de expressão do conhecimento.

Segundo Sanches e Silva (2019), o desconhecimento da Libras pelos professores e colegas ouvintes constitui uma das maiores barreiras para a inclusão dos estudantes surdos no ensino superior. As autoras afirmam que:

Os estudantes surdos participam das aulas, dos trabalhos de grupo, procuram estar junto ao intérprete, para melhor compreenderem, procuram a interação com professores e colegas ouvintes; porém, o desconhecimento da língua de sinais (LIBRAS), por parte dos ouvintes, é uma das maiores barreiras para a inclusão (Sanches; Silva, 2019, p. 155).

Portanto, a efetivação das práticas inclusivas no ensino superior depende da construção de políticas institucionais comprometidas com a acessibilidade linguística, a valorização da Libras e o fortalecimento da educação bilíngue. A universidade precisa reconhecer que a inclusão dos estudantes surdos não se limita à presença física em sala de aula, mas envolve condições reais de aprendizagem, participação acadêmica e desenvolvimento humano.

Diante disso, este debate torna-se essencial para a construção de uma universidade mais democrática, plural e acessível, capaz de reconhecer as diferenças linguísticas e culturais como elementos enriquecedores do espaço acadêmico. Assim, a aprendizagem e a participação dos estudantes surdos no ensino superior devem ser compreendidas como direitos fundamentais, diretamente relacionados à promoção da cidadania, da equidade e da justiça social.

4 Considerações finais

A entrada de estudantes surdos nas universidades brasileiras marca um avanço expressivo das ações de educação pública, dos movimentos que lutam pelos direitos da comunidade surda e do esforço coletivo para consolidar a Libras como língua de uso legítimo na sala de aula, nas trocas comunicativas e na produção acadêmica. No entanto, apesar dos progressos nas leis e estruturas das instituições que facilitaram a chegada dos surdos ao ensino superior, ainda existem obstáculos consideráveis no que tange à permanência do aluno na universidade, ao processo de aprendizagem e à integração genuína desses indivíduos no contexto acadêmico.

Conforme se pôde averiguar ao longo desta investigação, promover a inclusão no ensino superior vai muito além de simplesmente matricular um aluno surdo ou garanti-lhe presença física nos campi universitários. Estamos falando de um movimento multifacetado, que passa necessariamente pela abertura linguística, pelo redesenho das metodologias de ensino, pela qualificação contínua dos professores, pelo respeito à forma como os surdos enxergam o mundo e pela consolidação de uma educação que funcione em dois idiomas. Nesse âmbito, ficou evidenciado que grande parte desses alunos ainda se depara com entraves de ordem comunicativa, técnica e até mesmo relacional, fatores que acabam prejudicando seu aproveitamento nas disciplinas e sua continuidade na instituição.

É relevante notar também que, embora a atuação do tradutor e intérprete de Libras seja absolutamente essencial para facilitar a comunicação, sua presença sozinha não é suficiente para concretizar a inclusão real desses estudantes. A universidade carece de um comprometimento institucional muito maior com a remoção de barreiras de acesso e com a disponibilização democrática da educação, adotando estratégias de aula que reconheçam e celebrem as particularidades linguísticas e culturais do povo surdo.

As análises realizadas também puseram em relevo a urgência de programas de atualização profissional para os docentes que atuam no nível superior, uma vez que um número expressivo deles ainda carece de preparo para trabalhar com inclusão genuína e para aplicar técnicas pedagógicas adequadas a alunos surdos. Por isso, faz-se absolutamente necessário investir em estratégias que privilegiem elementos visuais, em tecnologias de fácil acesso, em material pedagógico que funcione em duas línguas e em formas de avaliação que promovam um aprendizado significativo e uma maior independência acadêmica desses jovens.

Um outro ponto de destaque diz respeito ao reconhecimento da Libras como pilar fundamental na formação do ser surdo e como instrumento chave para que esses alunos produzam conhecimento dentro dos parâmetros acadêmicos. Quando a universidade coloca a língua de sinais em posição de destaque, ampara os direitos linguísticos dessa população e abre caminho para a criação de ambientes de aprendizagem verdadeiramente democráticos, acolhedores à diversidade e dispostos a incluir.

Em síntese, está claro que apenas através de um esforço combinado entre governo, instituições e professores comprometidos com a valorização de todas as formas de existência será possível consolidar a presença de alunos surdos no ensino superior. Uma universidade que se propõe inclusiva precisa encarar as diferenças de linguagem e de cultura não como um problema, mas como uma riqueza que engrandece a jornada educativa, ao mesmo tempo em que assegura que os alunos surdos gozem de um acesso genuíno, de condições reais de permanência, de uma trajetória de aprendizagem significativa e de participação ativa nos espaços da academia.

Nessa perspectiva, este trabalho se mostra pertinente pela sua relevância em múltiplas esferas — social, acadêmica e científica — em especial quando se considera que, no Brasil, a inclusão de surdos nas universidades permanece como uma questão complexa e ainda não plenamente resolvida. Deseja-se que as análises aqui apresentadas tragam aportes para aprofundar os diálogos em torno da inclusão educacional e da educação com raízes bilíngues, abrindo portas para investigações futuras e para reflexões mais apuradas acerca das iniciativas de acessibilidade, da capacitação de educadores e das formas de ensino pensadas especificamente para o público surdo que frequenta as universidades.

Referências

CORRÊA, Adriana Moreira de Souza. LETRAMENTO ACADÊMICO BILÍNGUE PARA SURDOS: REFLEXÕES SOBRE O ACESSO E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE. **Revista Signos**, Lajeado, RS, v. 43, n. 1, 2022. DOI: 10.22410/issn.1983-0378.v43i1a2022.3153. Disponível em: <https://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/3153>. Acesso em: 21 mai. 2026.

BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris; SIMIONI, Janaína Lazzarotto; ZANCHIN, Jaqueline. Estudantes surdos no ensino superior:

reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010.

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

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

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

DELANHESE, Bruna Gomes; STORTO, Letícia Jovelina. Educação de surdos no ensino superior na perspectiva inclusiva. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e9/1–28, 2024. DOI: 10.5902/1984686X70314. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70314>. Acesso em: 21 mai. 2026.

GOMES, Eduardo Andrade; VALADÃO, Michelle Nave. Tradução e interpretação educacional de libras-língua portuguesa no ensino superior: desdobramentos de uma atuação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 59, n. 1, p. 601–622, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655944>. Acesso em: 21 mai. 2026.

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

MOREIRA, Laura Ceretta; ANSAY, Noemi Nascimento; FERNANDES, Sueli Fátima. POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES SURDOS AO ENSINO SUPERIOR. **Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 1, p. 49-60, 15 set. 2016.

PEREIRA, Denis Aparecido Mendes. **A inclusão do surdo no ensino superior e o papel do tradutor/intérprete**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021.

PIMENTEL, Susana Couto; RIBEIRO, Sidnei Souza. ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 520–539, 2018. DOI: 10.34019/2447-5246.2018.v23.19836. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19836>. Acesso em: 21 mai. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; SANTOS, Lara Ferreira dos. O que dizem os estudantes surdos da Universidade Federal de Santa Maria sobre a sua permanência no ensino superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 826-847, set./dez. 2017.

SANCHESI, Isabel Rodrigues; SILVA, Polliana Barboza da. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: o caso de um curso de Pedagogia. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 32, n. 1, p. 155-172, 2019.

SILVA, Ronaldo Quirino da; GUARINELLO, Ana Cristina; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. O INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 177-190, 2016. DOI: 10.12957/teias.2016.25283. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/25283>. Acesso em: 21 mai. 2026.

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

TAVARES-SANTOS, Valdecia Vieira; BISPO, Janiny Pires Sales; LEAL, Leiva Figueiredo Viana; SILVA, Kleber Aparecido da. Direitos linguísticos dos surdos no âmbito da educação superior. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 435-453, 2021. DOI: 10.26512/les.v22i2.40985. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40985>. Acesso em: 21 mai. 2026.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE: LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO ACADÊMICO: A RELAÇÃO ENTRE LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA E O PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS

Sueli Pereira¹

Marcelo de Araújo Costa²

Christiane Carpinteiro Lamarao³

Márcia Simone da Silva⁴

Adriano de Oliveira Gianotto⁵

Juliane Cristina Brizola de Oliveira Santos Duarte⁶

1 Introdução

A educação de surdos no Brasil passa por um momento de intensas transformações, especialmente depois que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi oficialmente reconhecida como meio de comunicação e expressão legítimo da comunidade surda, através da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005. Desde então, as discussões sobre a educação bilíngue para alunos surdos ganharam força, consolidando um modelo em que a Libras funciona como primeira língua (L1) e o português escrito é trabalhado como segunda língua (L2). Essa abordagem quebra com paradigmas muito antigos, baseados no oralismo, que por séculos ignoraram as particularidades linguísticas, culturais e identitárias da população surda.

1 Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Minas Gerais.

2 Graduado em Letras Libras pelo Universidade Federal de Santa Catarina.

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

4 Mestre em Educação Bilingue pela Instituto Nacional de Educação Surdos.

5 Doutor em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco.

6 Mestre Profissional em Educação Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Durante muito tempo, pessoas surdas vivenciaram uma educação inteiramente centrada no oralismo, uma metodologia que priorizava absolutamente a língua falada em detrimento da língua de sinais. Depois do Congresso de Milão em 1880, essa metodologia se espalhou e causou prejuízos consideráveis ao desenvolvimento linguístico e educacional dos alunos surdos, pois impedia o uso da língua que lhes é natural. Como explica Skliar (1998), essa educação promoveu um apagamento cultural e linguístico da comunidade surda, entendendo a surdez como um problema clínico a ser resolvido. Naquela visão, ser surdo era visto como uma deficiência a corrigir, nunca como uma diferença linguística e cultural legítima.

Com o desenvolvimento dos Estudos Surdos e das pesquisas sobre as línguas de sinais, principalmente a partir dos anos 1990, ficou claro que a Libras tem sua própria gramática, é complexa e pode fazer tudo que as línguas faladas fazem. Quadros e Karnopp (2004) mostram que a Libras funciona em diferentes níveis – fonológico, morfológico, sintático e semântico – derrubando a ideia errada de que era apenas um conjunto de gestos sem sistema. Esse entendimento abriu caminho para que a educação bilíngue ganhasse espaço como proposta pedagógica que respeita o direito dos estudantes surdos de desenvolver sua linguagem através de sua língua materna.

Com essa mudança de perspectiva, a Libras deixou de ser vista só como ferramenta de comunicação e passou a ser compreendida como algo fundamental para quem é surdo – essencial para sua identidade, sua forma de pensar e sua forma de estar no mundo. Fernandes (2006) sustenta que quando a criança surda tem acesso cedo à língua de sinais, seu desenvolvimento intelectual, emocional e social melhora bastante, permitindo que ela compreenda as coisas, forme conceitos e participe do que acontece ao seu redor. Nesse sentido, a Libras é peça-chave para ensinar conhecimento e acompanhar a formação acadêmica desses alunos.

Contudo, mesmo com os avanços nas leis e na teoria, colocar a educação bilíngue em prática segue sendo complicado nas escolas brasileiras. Várias instituições continuam ensinando de um jeito que privilegia a fala e ignora as necessidades linguísticas dos surdos. De acordo com Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014), quando os alunos surdos aprendem a ler e escrever, vivem uma situação onde duas línguas e duas culturas coexistem, mas com poder desigual na sociedade e nas escolas.

Um dos pontos mais desafiadores nessa trajetória é justamente a relação entre ter a Libras como primeira língua e aprender português na forma escrita como segunda língua. Acontece que o português sempre foi ensinado tendo como base a pronúncia e os sons, coisas que a maioria dos surdos não experimenta. Pereira (2014) comenta que os jeitos tradicionais de ensinar a ler e escrever não levam em conta o que é ser um aluno surdo, e isso prejudica muito a aprendizagem da escrita.

Diante disso, o português escrito deveria ser ensinado como se aprende qualquer segunda língua, usando a Libras como meio de ensino e explicação do conteúdo. Para isso, são necessárias metodologias pensadas especificamente para surdos, com muitos recursos visuais, jeitos diferentes de trabalhar a linguagem e táticas de ensino adequadas ao jeito como pessoas surdas aprendem. Conforme aponta Silva (2017), saber escrever português é extremamente importante para a pessoa surda avançar nos estudos e na vida social, já que abre acesso a informações, permite participar como cidadão e facilita entrar em cursos superiores.

O grande problema que está por trás dessa discussão é que muitos estudantes surdos têm dificuldade para aprender português escrito quando chegam à universidade. Mesmo depois que a Libras foi reconhecida oficialmente e que surgiram políticas de inclusão, vários alunos surdos entram no ensino superior sem saber ler e escrever bem em português, consequência de uma educação que não os incluía de verdade e nunca ofereceu um ensino bilíngue de verdade durante sua vida de aluno. Fernandes e Moreira (2017) apontam que conforme mais estudantes surdos começaram a entrar nas universidades brasileiras, ficou óbvio que existiam problemas antigos com o letramento acadêmico bilíngue, exigindo mudanças profundas nas universidades e em como se ensina.

Um problema adicional está na falta de preparação dos professores para lidar com educação bilíngue. Muitos não sabem Libras e não têm conhecimento sobre como ensinar português como segunda língua para pessoas surdas. Silva e Guimarães (2016) chamam a atenção para o fato de que não há materiais didáticos suficientes e os professores não recebem treinamento adequado, prejudicando muito o letramento bilíngue desses alunos.

Além das questões de como ensinar, é necessário lembrar que educação bilíngue envolve identidade, cultura e política. Reconhecer a Libras significa reconhecer os surdos como um grupo com sua própria língua e sua própria cultura, cuja forma de ser merece ser valorizada e respeitada

na escola. Strobel (2009) aponta que a cultura surda é fundamental para a identidade dos surdos, sendo a língua de sinais o símbolo maior dessa identidade.

Por isso, este trabalho se justifica pela importância de aprofundar as conversas sobre educação bilíngue na universidade, especialmente sobre como Libras e português escrito se relacionam na formação de alunos surdos. Apesar de avanços nas políticas públicas para incluir esses alunos, ainda há muito a fazer para que a educação bilíngue seja verdadeiramente bilíngue e inclusiva. Pesquisas sobre esse tema são essenciais para orientar decisões políticas, práticas em sala de aula e programas para preparar professores que respeitem os direitos linguísticos dos sur

Além disso, este trabalho tem importância social e educacional porque questiona modos de ensinar que ainda excluem e favorecem quem ouve. Discutir a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda contribui para uma educação mais igualitária, acessível e que valorize as diferentes maneiras de comunicação. Como diz Fernandes (2006), educação bilíngue não é apenas uma técnica de ensino, é também um posicionamento político que valoriza a forma surda de ser e sua riqueza cultural e linguística.

Assim, este estudo procura examinar como Libras e português escrito se relacionam no contexto acadêmico dos alunos surdos, refletindo sobre os obstáculos, oportunidades e consequências pedagógicas da educação bilíngue. Pretende-se entender de que forma o ensino afeta a aprendizagem acadêmica bilíngue, bem como demonstrar por que a Libras é tão importante para quem é surdo e para seu acesso ao conhecimento.

Este trabalho se apoia na necessidade de intensificar as conversas nas universidades sobre educação bilíngue para surdos, contribuindo para que a prática pedagógica seja realmente inclusiva e acessível linguisticamente. Vivemos em uma sociedade com muita desigualdade educacional e barreiras na comunicação, logo é fundamental lutar por políticas públicas que garantam aos alunos surdos aprender através de sua própria língua, assegurando que eles possam de verdade acessar, permanecer e participar do mundo acadêmico.

Portanto, falar sobre Libras e português escrito é também falar sobre direitos – linguísticos, culturais e educacionais – da comunidade surda, lembrando que a educação deve valorizar a diferença não como algo que limita, mas como algo que faz parte da riqueza humana.

2 Libras como primeira língua e a construção da aprendizagem do estudante surdo

A compreensão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) do estudante surdo representa um dos fundamentos centrais da educação bilíngue contemporânea. Essa perspectiva rompe com concepções historicamente marcadas pelo oralismo e pela medicalização da surdez, reconhecendo o sujeito surdo enquanto integrante de uma comunidade linguística e cultural específica. Assim, a Libras deixa de ser compreendida apenas como recurso de comunicação alternativa e passa a ocupar posição central no desenvolvimento cognitivo, social, cultural e educacional dos estudantes surdos.

Historicamente, os processos educacionais destinados às pessoas surdas foram estruturados sob uma perspectiva ouvintista, isto é, fundamentados na ideia de normalização do sujeito surdo por meio da oralização. Durante décadas, predominou a crença de que o desenvolvimento intelectual e social dos surdos dependeria exclusivamente da aprendizagem da língua oral. Nesse cenário, a língua de sinais foi proibida em muitos espaços escolares, especialmente após o Congresso de Milão, realizado em 1880, evento que consolidou internacionalmente o oralismo como principal metodologia de ensino para surdos.

Segundo Skliar (1998), o oralismo promoveu uma política de apagamento linguístico e cultural da comunidade surda, subordinando os sujeitos surdos aos padrões linguísticos da sociedade ouvinte. Tal perspectiva produziu profundas consequências no desenvolvimento educacional dos estudantes surdos, uma vez que desconsiderava sua experiência visual de apreensão do mundo e negava o acesso à sua língua natural.

Com o avanço das pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, consolidou-se cientificamente a compreensão de que as línguas sinalizadas possuem estrutura gramatical própria e complexidade equivalente às línguas orais. Quadros e Karnopp (2004) demonstram que a Libras apresenta organização fonológica, morfológica, sintática e semântica plenamente estruturada, invalidando concepções reducionistas que a tratavam como simples conjunto de gestos.

Nesse contexto, a Libras passou a ser reconhecida como língua natural da comunidade surda brasileira e elemento indispensável ao desenvolvimento integral do sujeito surdo. Granemann (2017) afirma que a

aprendizagem da Libras como primeira língua favorece o desenvolvimento cognitivo, psicológico, linguístico e social da criança surda, uma vez que possibilita comunicação, socialização, formação de conceitos e acesso ao conhecimento escolar.

A aquisição precoce da língua de sinais constitui fator determinante para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante surdo. Assim como ocorre com crianças ouvintes em relação à língua oral, o contato inicial do sujeito surdo com uma língua acessível linguisticamente possibilita a construção do pensamento, da subjetividade e das relações sociais. Goldfeld (2002) argumenta que a linguagem desempenha função estruturante na formação do pensamento e da consciência humana, de modo que a privação linguística compromete significativamente o desenvolvimento cognitivo da criança surda.

Nesse sentido, Fernandes (2006) destaca que a Libras não deve ser entendida apenas como instrumento comunicativo, mas como meio de constituição identitária e cultural dos estudantes surdos. A autora ressalta que a educação bilíngue implica reconhecer a língua de sinais como principal mediadora dos processos de aprendizagem, assegurando ao estudante surdo condições efetivas de participação nas práticas sociais e escolares.

Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) enfatizam que as práticas de letramento desenvolvidas por sujeitos surdos ocorrem em contextos atravessados pela relação entre duas línguas e duas culturas, marcadas por forças sociais historicamente assimétricas. Segundo as autoras:

Essa particularidade linguístico-discursiva determina que práticas de letramento em ambas as línguas sejam postas em relação, estabelecendo, no interior delas, um diálogo (nem sempre pacífico) entre línguas/culturas (Lodi; Bortolotti; Cavalmoreti, 2014, p. 131).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a Libras ocupa papel central no processo de construção do conhecimento pelo estudante surdo, funcionando como base para a aprendizagem de conteúdos curriculares e para o desenvolvimento da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

Além disso, a Libras contribui significativamente para o fortalecimento da identidade cultural surda. Strobel (2009) afirma que a cultura surda constitui um modo específico de perceber o mundo, organizado a partir de experiências visuais, linguísticas e sociais compartilhadas pela comunidade surda. Dessa forma, a língua de sinais torna-se elemento

essencial na constituição do sentimento de pertencimento e valorização identitária do estudante surdo.

No ambiente escolar, a ausência de práticas pedagógicas bilíngues compromete significativamente o processo de aprendizagem dos estudantes surdos. Muitas instituições ainda reproduzem metodologias centradas na oralidade e na tradução mecânica de conteúdos, limitando o acesso efetivo ao conhecimento. Conforme argumenta Pereira (2014), o ensino tradicional frequentemente desconsidera que a Libras deve ocupar função de língua de instrução, sendo fundamental para a compreensão e produção de sentidos pelos estudantes surdos.

Ao discutir a importância da Libras no contexto educacional, Finau (2014) ressalta que o acesso à língua de sinais interfere diretamente na organização linguística dos estudantes surdos e em seus processos de aquisição da escrita em português. A autora aponta que o contato tardio com a Libras pode gerar prejuízos significativos na estruturação linguística e no desempenho acadêmico desses estudantes.

Essa discussão evidencia que o fracasso escolar frequentemente atribuído aos estudantes surdos não decorre da surdez em si, mas das barreiras linguísticas impostas pelos modelos educacionais excludentes. Skliar (1997 apud Fernandes, 2006) argumenta que a escola historicamente tratou a diferença surda como deficiência, ignorando a necessidade de garantir aos estudantes surdos o direito ao acesso pleno à língua de sinais.

Nesse sentido, a educação bilíngue surge como proposta político-pedagógica voltada à valorização da Libras enquanto língua de instrução e mediação do conhecimento. Fernandes e Moreira (2014) afirmam que a principal reivindicação dos movimentos surdos brasileiros consiste justamente no direito de as pessoas surdas serem educadas em Libras desde a infância e pela Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

A aprendizagem mediada pela Libras favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme pressupostos teóricos de Vygotsky (1998). Segundo o autor, a linguagem desempenha função essencial na organização do pensamento e na internalização dos conhecimentos culturalmente produzidos. Assim, quando o estudante surdo tem acesso à Libras como primeira língua, amplia-se significativamente sua capacidade de abstração, interpretação e construção de significados.

Além disso, a presença de professores surdos e profissionais fluentes em Libras no ambiente escolar exerce importante influência no

desenvolvimento da aprendizagem e da identidade dos estudantes surdos. Conforme destaca Lima (2012), a participação de sujeitos surdos no processo educacional contribui para a valorização da cultura surda e para o fortalecimento das relações comunicacionais dentro da escola.

Outro aspecto relevante refere-se às práticas pedagógicas visuais desenvolvidas na educação bilíngue. A experiência visual constitui elemento central na aprendizagem dos estudantes surdos, exigindo metodologias que privilegiem recursos imagéticos, vídeos em Libras, mapas conceituais, materiais visuais e estratégias interativas. Segundo Campello (2008), a visualidade representa importante instrumento pedagógico na educação de surdos, possibilitando maior compreensão dos conteúdos escolares e ampliação das experiências de aprendizagem.

Além disso, a Libras desempenha função essencial no desenvolvimento do letramento dos estudantes surdos. Fernandes (2006) argumenta que os processos de letramento na educação bilíngue devem considerar as experiências discursivas construídas em língua de sinais, superando metodologias mecânicas centradas exclusivamente na gramática normativa da Língua Portuguesa.

A discussão sobre Libras como primeira língua também envolve o reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda. Kraemer, Pontin e Lopes (2020) destacam que a cidadania linguística dos sujeitos surdos depende da implementação de políticas educacionais que garantam acesso pleno à língua de sinais em todos os níveis de ensino. Assim, assegurar a Libras como língua de instrução representa condição indispensável para a promoção da inclusão educacional e da equidade linguística.

Do ponto de vista acadêmico, a valorização da Libras como primeira língua possibilita ampliar o acesso dos estudantes surdos ao ensino superior e à produção científica. Fernandes e Moreira (2017) ressaltam que o letramento acadêmico bilíngue depende da construção de práticas pedagógicas que reconheçam a Libras como língua legítima de produção e circulação do conhecimento.

Portanto, compreender a Libras como primeira língua significa reconhecer o estudante surdo enquanto sujeito linguístico, cultural e socialmente constituído pela experiência visual e sinalizada. A educação bilíngue, nesse contexto, não representa apenas metodologia de ensino, mas posicionamento político que rompe com práticas excludentes historicamente impostas à comunidade surda. Garantir o acesso à Libras desde os primeiros anos de vida constitui condição essencial para o

desenvolvimento da aprendizagem, da identidade e da participação social dos estudantes surdos nos diferentes espaços educacionais e acadêmicos.

3 O português escrito como segunda língua no contexto acadêmico dos estudantes surdos

A discussão sobre o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) para estudantes surdos ocupa posição central nos debates contemporâneos acerca da educação bilíngue no Brasil. Tal temática envolve dimensões linguísticas, pedagógicas, sociais, culturais e políticas que ultrapassam a simples aprendizagem da escrita, alcançando questões relacionadas ao acesso ao conhecimento, à inclusão acadêmica e à garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda.

No contexto da educação bilíngue, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é compreendida como primeira língua (L1) do sujeito surdo, enquanto a Língua Portuguesa, prioritariamente em sua modalidade escrita, assume a função de segunda língua. Essa compreensão rompe com paradigmas tradicionais de alfabetização baseados na oralidade e reconhece que os estudantes surdos possuem experiências linguísticas distintas dos estudantes ouvintes. Assim, o ensino do português escrito exige metodologias específicas que considerem a mediação da Libras e as particularidades cognitivas e linguísticas da experiência visual do sujeito surdo.

Historicamente, o ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos esteve vinculado às práticas oralistas, fundamentadas na tentativa de aproximar o surdo da língua oral majoritária. Durante décadas, acreditou-se que a aprendizagem da língua portuguesa dependeria exclusivamente da oralização e da leitura labial, desconsiderando as especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Segundo Pereira (2014), os modelos tradicionais de ensino baseavam-se na concepção de língua como código e na proibição da língua de sinais, comprometendo significativamente o desenvolvimento da leitura e da escrita pelos estudantes surdos.

A superação dessa perspectiva ocorreu gradativamente com o avanço das pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais e com o fortalecimento dos movimentos surdos. A partir desse processo, consolidou-se a compreensão de que o português escrito deve ser ensinado como segunda língua para os surdos, uma vez que sua primeira experiência linguística ocorre por meio da Libras. Tal entendimento modificou profundamente

os debates sobre alfabetização, letramento e práticas pedagógicas voltadas aos estudantes surdos.

Silva (2017) afirma que o português como segunda língua deve ser compreendido como instrumento fundamental de participação social e acadêmica dos sujeitos surdos, especialmente em sociedades predominantemente grafocêntricas. Segundo a autora:

“Dentre esses direitos, destaca-se o de aprender e usar o português como sua segunda língua (L2), o qual deve ser viabilizado por meio de inúmeras ações, como: a formação de professores, a avaliação diferenciada de textos escritos por esses indivíduos, etc.” (SILVA, 2017, p. 131).

Nesse contexto, o domínio da escrita em português possibilita aos estudantes surdos acesso à informação, participação em práticas acadêmicas, inserção no mercado de trabalho e exercício pleno da cidadania. Entretanto, a aprendizagem da escrita não ocorre da mesma forma que para estudantes ouvintes, pois os surdos não estabelecem relações fonéticas entre sons e grafemas, base predominante nos métodos tradicionais de alfabetização.

Fernandes (2006) argumenta que o ensino do português para surdos não pode ser conduzido por metodologias voltadas à língua materna de ouvintes, uma vez que os estudantes surdos acessam a linguagem prioritariamente pela via visual. Dessa forma, torna-se necessário construir práticas pedagógicas que valorizem recursos imagéticos, experiências discursivas em Libras e metodologias bilíngues centradas no letramento visual.

A aquisição do português escrito pelos estudantes surdos também envolve processos específicos de interlíngua. Finau (2014) explica que a produção textual dos surdos frequentemente apresenta marcas estruturais da Libras, evidenciando a influência da primeira língua na organização gramatical da segunda língua. A autora destaca que tais aspectos não devem ser interpretados como erros decorrentes de incapacidade linguística, mas como manifestações naturais do processo de aquisição de segunda língua.

Nesse sentido, a avaliação da escrita dos estudantes surdos exige uma perspectiva diferenciada e sensível às especificidades do bilinguismo. Muitas práticas avaliativas ainda se fundamentam em parâmetros normativos da língua portuguesa voltados para falantes ouvintes, desconsiderando o percurso linguístico dos sujeitos surdos. Silva (2017) ressalta a importância de avaliações coerentes com a condição bilíngue dos estudantes surdos,

valorizando aspectos discursivos e comunicativos em vez de focalizar exclusivamente inadequações gramaticais.

Além das questões linguísticas, o ensino do português escrito no contexto acadêmico relaciona-se diretamente às práticas de letramento. Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) afirmam que o letramento dos sujeitos surdos ocorre em um espaço marcado pelo diálogo entre duas línguas e duas culturas. As autoras destacam que:

“Pode-se dizer que há um ponto de convergência entre eles: o reconhecimento de que a linguagem escrita da língua portuguesa constitui-se em segunda língua para as comunidades surdas e de que, para esta aprendizagem, a língua brasileira de sinais (Libras) deve ser concebida como primeira língua” (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014, p. 132).

Tal compreensão evidencia que o ensino do português escrito não deve ocorrer de forma isolada ou descontextualizada, mas articulado às experiências linguísticas construídas em Libras. A língua de sinais funciona como base semântica e discursiva para a compreensão da escrita em português, possibilitando que o estudante surdo estabeleça relações de sentido entre as duas línguas.

No contexto acadêmico, o letramento bilíngue torna-se ainda mais complexo. O ingresso crescente de estudantes surdos no ensino superior revelou fragilidades históricas relacionadas ao acesso à leitura e à escrita acadêmica. Fernandes e Moreira (2017) afirmam que muitos estudantes surdos chegam às universidades apresentando dificuldades significativas na produção e interpretação de textos científicos, resultado de processos escolares marcados pela exclusão linguística.

As autoras ressaltam ainda que a simples presença do tradutor-intérprete de Libras não garante inclusão acadêmica efetiva. É necessário desenvolver políticas institucionais voltadas ao letramento acadêmico bilíngue, contemplando produção de materiais acessíveis, formação docente e metodologias específicas para estudantes surdos. Nesse sentido, o processo de inclusão universitária deve ultrapassar a dimensão física e considerar também o acesso linguístico e epistemológico ao conhecimento.

Outro desafio relevante refere-se à escassez de materiais didáticos adequados ao ensino de português como segunda língua para surdos. Silva e Guimarães (2016) destacam que muitos professores atuam sem formação específica e sem recursos pedagógicos apropriados às

necessidades linguísticas dos estudantes surdos. Tal realidade compromete significativamente o desenvolvimento da leitura e da escrita em português.

Além disso, a ausência de professores fluentes em Libras dificulta o estabelecimento de práticas pedagógicas bilíngues efetivas. Muitas escolas ainda reproduzem metodologias centradas na tradução mecânica de conteúdos ou na simplificação textual, reduzindo as possibilidades de desenvolvimento crítico e acadêmico dos estudantes surdos.

Pereira (2014) destaca que o ensino do português escrito para surdos deve estar fundamentado em práticas discursivas e interacionistas, permitindo que os estudantes utilizem a escrita em situações reais de comunicação e produção de sentidos. A autora afirma:

“Como primeira língua, ela fornece o arcabouço para a constituição do conhecimento da Língua Portuguesa. Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua constituído na língua de sinais dá a base para o aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos” (PEREIRA, 2014, p. 143).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o ensino da escrita deve considerar as experiências culturais e linguísticas dos estudantes surdos, promovendo práticas contextualizadas e socialmente significativas.

Outro aspecto importante refere-se ao papel das tecnologias digitais no desenvolvimento da escrita acadêmica dos estudantes surdos. O uso de vídeos em Libras, plataformas digitais acessíveis, softwares educativos e materiais multimodais amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem e participação acadêmica. As tecnologias favorecem a articulação entre Libras e português escrito, contribuindo para práticas pedagógicas mais visuais e interativas.

Do ponto de vista político, a discussão sobre o português como segunda língua envolve a defesa dos direitos linguísticos da comunidade surda. Fernandes e Moreira (2014) afirmam que a educação bilíngue constitui uma das principais bandeiras de luta dos movimentos surdos brasileiros, que reivindicam o direito à aprendizagem em Libras e ao acesso qualificado à Língua Portuguesa escrita.

Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras políticas públicas recentes passaram a reconhecer a necessidade de abordagens específicas para a educação bilíngue de surdos. Entretanto, ainda persistem desafios relacionados à implementação efetiva dessas políticas, sobretudo em relação à formação docente, produção de materiais didáticos e garantia de acessibilidade linguística nos espaços acadêmicos.

A discussão sobre o português escrito como segunda língua também exige problematizar concepções deficitárias acerca da escrita dos estudantes surdos. Muitas vezes, suas produções textuais são avaliadas apenas a partir de inadequações gramaticais, ignorando aspectos discursivos, argumentativos e comunicacionais. Tal postura reforça práticas excludentes e desconsidera o percurso bilíngue desses sujeitos.

Conforme argumenta Skliar (1998 apud Silva, 2017), a escrita do estudante surdo deve ser compreendida dentro das especificidades de uma produção bilíngue, marcada pelo diálogo entre Libras e português. Assim, a presença de estruturas influenciadas pela língua de sinais não representa incapacidade linguística, mas expressão legítima de um processo de aprendizagem de segunda língua.

Portanto, o ensino do português escrito no contexto acadêmico dos estudantes surdos exige transformações profundas nas práticas pedagógicas, nas políticas educacionais e nas concepções sobre linguagem e surdez. A efetivação da educação bilíngue depende do reconhecimento da Libras como língua de instrução, da valorização da cultura surda e da construção de metodologias capazes de assegurar aos estudantes surdos acesso pleno ao letramento acadêmico e à produção do conhecimento científico.

4 Considerações finais

A educação bilíngue para estudantes surdos marca um passo importante nas reflexões que vêm acontecendo sobre inclusão, acessibilidade linguística e direitos educacionais no Brasil. Reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua representa uma mudança substancial em relação às práticas historicamente excludentes que, por muito tempo, ignoraram a identidade linguística e cultural da comunidade surda.

Neste trabalho, constatou-se que a Libras cumpre um papel essencial no desenvolvimento cognitivo, social, cultural e educacional dos estudantes surdos, servindo como o principal instrumento para acessar conhecimento e mediar os processos de aprendizado. Quando a língua de sinais é adquirida desde cedo, favorecem-se a linguagem, a subjetividade, as relações sociais e a criação de sentidos, permitindo que o estudante surdo participe de forma ativa nos ambientes escolares e acadêmicos.

Igualmente importante, ficou claro que ensinar a Língua Portuguesa escrita como segunda língua requer estratégias pedagógicas distintas,

atividades visuais e uma abordagem bilíngue que respeite as características linguísticas específicas dos sujeitos surdos. O português escrito não deve ser ensinado conforme modelos convencionais baseados na fala e na relação som-letra, mas deve tomar a Libras como língua de referência e instrumento principal para os estudantes surdos.

Os resultados do estudo também apontaram que o letramento acadêmico de estudantes surdos ainda convive com grandes obstáculos no sistema educacional brasileiro. Continuam existindo problemas causados pela falta de capacitação docente apropriada, pela insuficiência de recursos didáticos acessíveis, pela fraqueza das políticas de valorização das línguas e pela manutenção de métodos de ensino que privilegiam a perspectiva ouvinte. Essas circunstâncias prejudicam bastante o acesso, a permanência e a participação acadêmica desses estudantes em todos os níveis educacionais.

Também se percebeu que inclusão educacional não se resume à simples presença do estudante surdo nas salas de aula ou campi universitários. Uma inclusão de verdade exige que haja acesso linguístico garantido, que a Libras seja vista como linguagem legítima para construir conhecimento e que os espaços de educação valorizem genuinamente a cultura surda. Por isso, a educação bilíngue deve ser entendida não somente como uma técnica de ensino, mas como uma atitude política e social em prol dos direitos linguísticos da comunidade surda.

Há ainda outro ponto que merece atenção: a importância de se expandir as investigações científicas sobre educação bilíngue, principalmente aquelas dedicadas ao ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua em contexto acadêmico. Desenvolvendo essas discussões mais a fundo, é possível orientar melhor as decisões governamentais, as estratégias usadas em sala de aula e os cursos de formação de professores, viabilizando uma educação que seja realmente inclusiva e acessível linguisticamente.

Em síntese, a articulação entre Libras enquanto primeira língua e Língua Portuguesa escrita enquanto segunda língua é questão central na educação e na formação cidadã de estudantes surdos. Oferecer acesso ao direito de uma educação bilíngue significa criar as condições reais para que a comunidade surda se desenvolva linguisticamente, intelectualmente e socialmente, estabelecendo uma educação que valorize a pluralidade, a equidade entre as línguas e o respeito pelas diferentes identidades culturais.

Referências

ALMEIDA, Edivânia Floro Nicácio. **Educação bilíngue: os desafios do ensino do português na modalidade escrita como segunda língua para os alunos surdos**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para Surdos) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2020.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>. Acesso em: 21 mai. 2026.

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

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 51-69, 2014.

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

FINAU, Rossana. Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 935-956, 2014.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

GRANEMANN, Jussara Linhares. Língua Brasileira de Sinais – Libras como L1 para estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental. **REVELLI**, v. 9, n. 2, p. 270-282, 2017.

KRAEMER, Graciele Marjana; PONTIN, Bianca; LOPES, Luciane Bresciani. CIDADANIA LINGUÍSTICA E A EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2020. DOI: 10.30681/ecs.v10i2.4007. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8729>. Acesso em: 21 mai. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVAL-MORETTI, Maria José Zanatta. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana. Revista de Estu-**

dos do Discurso, [S. l.], v. 9, n. 2, p. Port. 131–149 / Eng. 137, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19304>. Acesso em: 21 mai. 2026.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 143-157, 2014.

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

SILVA, Giselli Mara da. O PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA DOS SURDOS BRASILEIROS: UMA APRESENTAÇÃO PANORÂMICA. **Revista X**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2017. DOI: 10.5380/rvx.v12i2.51140. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51140>. Acesso em: 21 mai. 2026.

SILVA, Giselli Mara da; GUIMARÃES, Angélica Beatriz Castro. Materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos: uma proposta para o nível básico. In: GONÇALVES, Luís (org.). **Português como língua estrangeira, de herança e materna: abordagens, contextos e práticas**. Roosevelt, New Jersey: AOTP – American Organization of Teachers of Portuguese; Boavista Press, 2016. p. 79-96.

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

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

METODOLOGIAS VISUAIS NO ENSINO DE ESTUDANTES SURDOS: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS BASEADAS EM IMAGENS, VÍDEOS, MAPAS CONCEITUAIS, RECURSOS DIGITAIS E PRÁTICAS VISUAIS

Leucani Aparecida Duelle Rossi¹

José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho²

Fabíola Morais Barbosa³

Mauricio Damasceno Souza⁴

Tainara Melo Santos⁵

Márcia Simone da Silva⁶

1 Introdução

A questão da educação para alunos surdos vem sendo amplamente discutida nos âmbitos das políticas públicas, da inclusão educacional e das metodologias de ensino que promovam acessibilidade tanto linguística quanto cultural. Historicamente, pessoas surdas passaram por processos de marginalização tanto social quanto educacional, caracterizados pela rejeição de sua língua, de sua identidade cultural e dos seus processos particulares de aprendizado. Por muito tempo, o ensino brasileiro foi dominado pela visão oralista, que buscava normalizar o surdo através da oralização, ignorando por completo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) enquanto ferramenta legítima de comunicação e instrução. Conforme salientam Souza e Azevedo (2021), o oralismo impactou negativamente no crescimento educacional dos alunos surdos, pois

1 Mestranda Letras pela Universidade Federal de Viçosa.

2 Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

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

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

5 Mestranda em Linguística pela Universidade Estadual de Feira de Santana – Feira de Santana, Bahia.

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

eliminava a utilização de recursos visuais e gestuais que são absolutamente necessários para aprender.

O reconhecimento legal da Libras através da Lei nº 10.436/2002 e sua posterior regulamentação via Decreto nº 5.626/2005 abriram caminho para novas abordagens na educação de pessoas surdas no país, principalmente através da promoção de uma educação bilíngue e da compreensão da visualidade como fundamento do processo educativo. Desde então, as práticas visuais passaram a ganhar relevância nas conversas dentro da academia e nas salas de aula, já que a visualidade é fundamental na formação linguística, cognitiva e identitária do aluno surdo. Segundo Campello (2008), a visualidade não deve ser compreendida meramente como um ajuste no jeito de ensinar, mas como algo inerente à própria forma de ver e aprender da pessoa surda.

O papel das metodologias visuais na educação de alunos surdos está intrinsecamente ligado à construção de estratégias de ensino que levem em conta as particularidades linguísticas e cognitivas desses sujeitos. Nesse sentido, elementos como figuras, filmes, diagramas, gráficos informativos, conteúdos multimodais, plataformas tecnológicas e técnicas visuais passam a ter grande importância na transmissão do saber, tornando os assuntos mais acessíveis e relevantes. Francisco (2024) enfatiza que o emprego de recursos visuais possibilita ligar conceitos teóricos a exemplos práticos, permitindo melhor entendimento e interesse dos alunos surdos nas tarefas em sala.

Os obstáculos que motivam este trabalho estão relacionados aos desafios que ainda existem em colocar em prática estratégias de ensino visual em escolas inclusivas e bilíngues. Mesmo com progressos na legislação e na teoria sobre educação de surdos, várias escolas ainda adotam formas de ensino focadas na fala e na leitura linear, tornando mais difícil o aprendizado dos alunos surdos. Soma-se a isso a falta de capacitação adequada dos professores para utilizar recursos visuais e tecnológicos apropriados ao ensino bilíngue. Como afirmam Gomes e Souza (2020), apenas incluir imagens ou filmes em aula não garante que o aluno surdo vai aprender, sendo preciso uma abordagem pedagógica bem planejada e baseada nos fundamentos da pedagogia visual.

Diante disso, surge a pergunta: como as metodologias visuais podem auxiliar no processo educativo de alunos surdos em um contexto de inclusão e bilinguismo? Que tipos de práticas pedagógicas usando figuras, filmes, esquemas, tecnologia e técnicas visuais ajudam na construção do

saber e na participação dos estudantes surdos? Estas questões demonstram o quanto é importante ampliar o conhecimento científico sobre o ensino visual para surdos, especialmente considerando as mudanças tecnológicas e as novas exigências de inclusão nas escolas.

A relevância científica desta pesquisa está na urgência de expandir as reflexões acerca de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem a Libras, a identidade surda e os mecanismos visuais de construção de aprendizagem. O trabalho busca consolidar a pedagogia visual enquanto aporte teórico e prático apto a assegurar acesso linguístico, participação no processo educativo e avanço no pensamento dos alunos surdos. Além disso, o trabalho se conecta com estudos atuais que preconizam o uso de recursos visuais como peças essenciais na mediação didática. Vivian e Pereira (2023) chamam atenção para o fato de que materiais didáticos que combinam visualidade e bilinguismo têm sido cada vez mais aplicados para transpor barreiras de língua no ensino de disciplinas científicas para surdos, fomentando colaboração, diálogo e aprendizagem com significado.

Em termos pedagógicos, as estratégias visuais criam espaços educacionais mais abertos, dinâmicos e inclusivos. O uso de materiais audiovisuais em Libras, efeitos visuais, componentes gráficos, ferramentas tecnológicas colaborativas e diagramas comparativos permite representar o conhecimento de múltiplas maneiras, respeitando como os alunos surdos absorvem o mundo ao redor deles. A respeito disso, Grützmann, Alves e Lebedeff (2020) salientam que os filmes educativos criados sob a ótica da pedagogia visual reforçam o papel da Libras como instrumento de ensino e abrem novas rotas de aprendizado no contexto escolar.

Além disso, os mapas mentais têm se mostrado ferramentas pedagógicas valiosas na educação de alunos surdos, principalmente por permitirem uma disposição visual das informações e inter-relações entre conceitos. Santos *et al.* (2018) sublinham que mapas conceituais permitem uma entrada mais significativa ao aprendizado, apoiando tanto o processo de aprendizagem quanto o trabalho do docente. Sob essa ótica, a organização visual da matéria auxilia na compreensão de tópicos difíceis, minimizando empecilhos linguísticos que costumam surgir no modo tradicional de ensino.

As plataformas tecnológicas também exercem um papel destacado na educação atual de alunos surdos. A evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) aumentou bastante as oportunidades de criar materiais didáticos acessíveis, versáteis e participativos. Souza, Torres

e Máximo (2006) defendem que os recursos técnicos devem ser encarados não só como máquinas de processar dados, mas como instrumentos mediadores do aprendizado que facilitam a construção conjunta do conhecimento. Dessa forma, sites educacionais, produções audiovisuais, programas com interface visual e salas virtuais se tornam meios importantes para impulsionar um ensino bilíngue e verdadeiramente acessível.

Porém, mesmo com progressos nas técnicas e na tecnologia, continuam existindo problemas muito reais na utilização de estratégias visuais genuinamente inclusivas. Dentre esses problemas, podemos apontar a carência de materiais bilíngues, a não existência de sinais em Libras para certos conceitos acadêmicos, a preparação deficiente de professores e os problemas na colaboração entre mestres e intérpretes. De acordo com Florentino e Locatelli (2025), diversas questões continuam não resolvidas no que diz respeito ao conhecimento técnico dos intérpretes, à falta de sinais científicos em Libras e à carência de preparação constante para quem trabalha com educação de surdos.

Em relação aos fundamentos teóricos, este estudo se baseia nos princípios da educação bilíngue, da pedagogia visual, do pensamento histórico-cultural e das concepções sobre aprendizagem com sentido. Vygotsky (1988) argumenta que o progresso intelectual acontece através de trocas entre pessoas e da transmissão de conhecimento cultural, sendo a língua o fator essencial nesse caminho. Tratando-se de alunos surdos, a Libras desempenha um papel vital como meio de transmissão de significados e formação da consciência. Moura (2013, apud Santos *et al.*, 2018) salienta que quando a linguagem de sinais é aprendida tardiamente, pode danificar a trajetória educacional dos alunos surdos, deixando clara a importância de usar estratégias de ensino visuais que facilitem a compreensão do conteúdo.

Nessa lógica, a pedagogia visual emerge como uma abordagem pedagógica promissora para o ensino de surdos, apostando em formas de educação baseadas na visualidade, na integração de múltiplas linguagens e na abertura linguística. Lebedeff (2017) defende que a aplicação de técnicas visuais colabora fortemente para impulsionar a aprendizagem dos alunos surdos, particularmente quando combinada com a Libras e com metodologias bilíngues. Outrossim, a pedagogia visual desconstrói ideias limitadas sobre integração escolar, propondo a valorização da comunidade surda e das peculiaridades linguísticas dessas pessoas.

Considerando este panorama, o propósito principal desta investigação é compreender como as estratégias visuais beneficiam o ensino e

aprendizagem de alunos surdos, considerando abordagens pedagógicas que usem figuras, filmes, organogramas, ferramentas computacionais e técnicas visuais. Trata-se de entender como tais práticas facilitam o acesso à língua, a formação do conhecimento, a participação nas aulas e o crescimento intelectual dos alunos surdos em uma escola inclusiva e bilíngue.

Em particular, a intenção é debater os pressupostos teóricos por trás da pedagogia visual, estudar o papel das plataformas tecnológicas no ensino de surdos, examinar como se aplicam recursos gráficos e multimodais nas instituições de educação e considerar as dificuldades que os mestres lidam ao usar estratégias visuais em classe. O trabalho ainda almeja fortalecer decisões políticas educacionais que assegurem meios reais de aprendizado para alunos surdos em vários patamares e tipos de educação.

Finalmente, este trabalho revela-se importante pela urgência de consolidar estratégias de educação empenhadas com inclusão, facilitação de acesso e admiração pela variedade de formas de comunicação e de viver dos sujeitos surdos. Em um momento em que a sociedade é cada vez mais visual e digital, é fundamental repensar os jeitos de transmitir saberes, deixando para trás pedagogias que priorizam unicamente a linguagem oral e escrita. A valorização do aprender pela imagem, da Libras e do ensino bilíngue não é somente uma mudança no método, mas um compromisso com os valores, a política e a responsabilidade educacional de moldar uma escola verdadeiramente acessível, participativa e justa.

2 Pedagogia visual e recursos imagéticos na educação de estudantes surdos

A discussão acerca da pedagogia visual na educação de estudantes surdos emerge como uma das mais relevantes no campo da educação inclusiva e bilíngue contemporânea. A visualidade, compreendida como elemento constitutivo da experiência linguística, cultural e cognitiva da pessoa surda, ocupa lugar central nas práticas pedagógicas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos. Nesse contexto, a pedagogia visual ultrapassa a simples utilização de imagens em sala de aula, constituindo-se como uma perspectiva teórico-metodológica fundamentada na valorização da Libras, da cultura surda e das formas visuais de apreensão do conhecimento.

Historicamente, os processos educativos destinados às pessoas surdas foram marcados por práticas pedagógicas excludentes, centradas na oralização e na tentativa de adaptação dos estudantes surdos aos

modelos ouvintistas de ensino. Durante décadas, a experiência visual foi desconsiderada pelas instituições escolares, que priorizavam metodologias fundamentadas na oralidade e na escrita linear. Conforme afirmam Souza e Azevedo (2021), o oralismo comprometeu significativamente o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes surdos, sobretudo por restringir o uso de recursos visuais essenciais à aprendizagem

A partir do reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira, novas abordagens pedagógicas passaram a ser discutidas, especialmente aquelas fundamentadas na educação bilíngue e na pedagogia visual. Campello (2008) destaca que a experiência visual constitui elemento fundamental para o desenvolvimento educacional dos sujeitos surdos, uma vez que a percepção do mundo ocorre prioritariamente pelo canal visual. Assim, ensinar estudantes surdos exige reorganização metodológica baseada em recursos imagéticos, multimodais e visuais que favoreçam a compreensão e a construção de sentidos.

Nesse sentido, a pedagogia visual apresenta-se como proposta educacional que valoriza a visualidade como instrumento de mediação do conhecimento. De acordo com Lima e Araújo (2024), a pedagogia visual pode ser compreendida como um conjunto de práticas e estratégias pedagógicas que utilizam recursos visuais acessíveis para favorecer a alfabetização, o letramento e a aprendizagem dos estudantes surdos. Tal perspectiva considera que a aprendizagem dos surdos ocorre de forma diferenciada, exigindo metodologias que dialoguem com suas especificidades linguísticas e cognitivas.

A relevância dos recursos imagéticos na educação de surdos está diretamente relacionada ao fato de que os estudantes surdos constroem significados por meio da visualidade. Imagens, ilustrações, infográficos, vídeos, animações, mapas mentais, objetos concretos, jogos visuais e materiais multimodais tornam-se instrumentos fundamentais na mediação pedagógica. Francisco (2024) ressalta que os recursos visuais possibilitam a associação entre conceitos abstratos e representações concretas, favorecendo maior compreensão dos conteúdos escolares pelos estudantes surdos.

Além disso, os materiais imagéticos ampliam a participação acadêmica dos estudantes surdos, contribuindo para redução das barreiras comunicacionais presentes no contexto escolar inclusivo. Muitas vezes, a ausência de estratégias visuais adequadas dificulta a compreensão de conteúdos complexos, especialmente em disciplinas que exigem abstração conceitual. Nessa direção, Vivian e Pereira (2023) afirmam que os recursos

visuais e bilíngues têm sido utilizados como estratégias didático-pedagógicas capazes de promover interação, comunicação e aprendizagem significativa no ensino científico de estudantes surdos

A pedagogia visual também se fundamenta nos pressupostos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky, que compreende a aprendizagem como processo mediado socialmente pela linguagem e pelas interações culturais. No caso dos estudantes surdos, a Libras assume papel central na mediação do pensamento e na construção do conhecimento. Moura (2013, apud Santos *et al.*, 2018) argumenta que a aquisição tardia da língua de sinais compromete o processo de escolarização dos estudantes surdos, tornando indispensável o uso de estratégias visuais que favoreçam a compreensão conceitual

A partir dessa perspectiva, torna-se necessário compreender que os recursos imagéticos não possuem apenas função ilustrativa, mas atuam como instrumentos de construção de significados. As imagens utilizadas na educação de surdos devem estar articuladas ao contexto linguístico e cultural dos estudantes, evitando práticas superficiais ou meramente decorativas. Sobre essa questão, Nogueira (2016) adverte que muitas práticas pedagógicas reduzem a pedagogia visual ao uso indiscriminado de imagens, sem considerar a necessidade de contextualização e mediação adequada.

Nesse aspecto, Gomes e Souza (2020) destacam que o uso isolado de recursos visuais não garante a aprendizagem do estudante surdo. Segundo as autoras, é indispensável a atuação mediadora do professor para atribuição de sentido aos conteúdos apresentados visualmente assim, a eficácia da pedagogia visual depende da articulação entre Libras, recursos imagéticos, interação pedagógica e planejamento didático.

A importância da mediação pedagógica pode ser observada especialmente no uso de livros digitais acessíveis, vídeos educativos e materiais multimodais. Muitas pesquisas apontam que recursos digitais baseados em vídeos, animações e elementos visuais favorecem significativamente a aprendizagem dos estudantes surdos. Entretanto, tais recursos precisam estar associados à presença da Libras, da contextualização visual e da interação entre professor e aluno.

Nesse sentido, Grützmann, Alves e Lebedeff (2020) afirmam:

Os vídeos produzidos no MathLibras são considerados como um recurso visual para os estudantes surdos, entendendo suas singularidades de apreensão e construção de sentidos, fundamentados na Pedagogia

Visual. A tecnologia de produção audiovisual deu condições para que os vídeos propiciassem o protagonismo da Libras como língua de instrução, favorecendo processos de ensino-aprendizagem mais acessíveis e significativos (Grützmann; Alves; Lebedeff, 2020, p. 51).

Observa-se, portanto, que os vídeos educativos em Libras configuram importantes instrumentos pedagógicos na educação de surdos. A linguagem audiovisual favorece a articulação entre imagem, movimento, expressão facial e sinalização, elementos fundamentais na construção do significado para estudantes surdos. Além disso, os vídeos possibilitam maior autonomia na aprendizagem, permitindo revisão dos conteúdos e acesso ampliado às informações.

Outro recurso imagético amplamente discutido na pedagogia visual refere-se aos mapas conceituais. Os mapas conceituais possibilitam organização visual dos conteúdos e relações entre conceitos, favorecendo a aprendizagem significativa dos estudantes surdos. Santos et al. (2018) defendem que os mapas conceituais representam importante estratégia pedagógica no ensino bilíngue, especialmente por permitirem acesso visual às estruturas conceituais trabalhadas em sala de aula

Segundo os autores:

Os resultados apontam que os mapas conceituais são uma estratégia pedagógica que possibilita o acesso, de forma significativa, ao conhecimento pelos alunos surdos. Embora o foco seja a utilização dos mapas conceituais pelos alunos surdos, as análises apontam que também há benefícios para os professores (Santos *et al.*, 2018, p. 1).

Os mapas conceituais favorecem não apenas a organização cognitiva das informações, mas também a associação entre conceitos visuais e linguísticos. Para estudantes surdos, essa organização visual contribui para compreensão de conteúdos abstratos e para o fortalecimento das conexões semânticas entre Libras e língua portuguesa escrita.

Outro aspecto relevante na pedagogia visual diz respeito à multimodalidade. O ensino para estudantes surdos exige articulação entre diferentes linguagens e formas de representação do conhecimento. Imagens, sinais, textos escritos, vídeos, gráficos, objetos concretos e recursos digitais precisam atuar de maneira integrada no processo educativo. Francisco (2024) argumenta que os textos multimodais favorecem o engajamento dos estudantes surdos, especialmente quando associados à Libras e aos elementos visuais presentes nos materiais didáticos

A multimodalidade amplia as possibilidades de comunicação pedagógica, tornando o ensino mais acessível e inclusivo. Além disso, permite que os estudantes surdos utilizem diferentes estratégias cognitivas para compreensão dos conteúdos. Tal perspectiva rompe com modelos tradicionais centrados exclusivamente na textualidade escrita, valorizando diferentes formas de linguagem e construção do conhecimento.

A utilização de práticas visuais também se relaciona diretamente ao fortalecimento da identidade cultural surda. A pedagogia visual reconhece a surdez não apenas como deficiência, mas como diferença linguística e cultural. Nesse sentido, as metodologias visuais contribuem para valorização da Libras, da cultura surda e das experiências visuais compartilhadas pela comunidade surda.

Segundo Lebedeff (2017), a pedagogia visual promove reconhecimento das especificidades culturais dos estudantes surdos, fortalecendo práticas educacionais mais inclusivas e democráticas. Essa perspectiva se contrapõe aos modelos clínico-terapêuticos da surdez, que historicamente buscaram normalizar os sujeitos surdos por meio da oralização.

No âmbito das tecnologias digitais, a pedagogia visual encontra amplo campo de desenvolvimento. O avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ampliou significativamente as possibilidades de construção de materiais didáticos acessíveis. Aplicativos educativos, plataformas digitais, vídeos interativos, softwares bilíngues e ambientes virtuais de aprendizagem têm sido utilizados como ferramentas importantes na educação de surdos.

Souza, Torres e Máximo (2006) destacam que os recursos tecnológicos devem ser compreendidos como instrumentos de interação e mediação do conhecimento, e não apenas como suportes técnicos. Assim, as tecnologias digitais tornam-se aliadas fundamentais na construção de práticas pedagógicas visuais e inclusivas.

Apesar dos avanços teóricos e tecnológicos, muitos desafios ainda persistem na implementação da pedagogia visual no contexto escolar. Entre os principais obstáculos destacam-se a ausência de formação docente específica, a escassez de materiais didáticos bilíngues, a falta de domínio da Libras por parte dos professores e a permanência de metodologias centradas na oralidade.

Lacerda (2004) afirma que a presença do intérprete em sala de aula não garante, por si só, a aprendizagem do estudante surdo. Segundo a autora,

se a escola não reorganizar suas práticas pedagógicas e metodológicas, os conteúdos continuarão inacessíveis aos alunos surdos, mesmo diante da mediação do intérprete (Lacerda, 2004, apud Nascimento *et al.*, 2018)

Essa reflexão evidencia a necessidade de transformação das práticas educacionais, superando modelos pedagógicos tradicionais e valorizando metodologias visuais fundamentadas na acessibilidade linguística e cultural. A pedagogia visual não pode ser entendida como simples adaptação curricular, mas como proposta educacional comprometida com a construção de uma escola inclusiva, bilíngue e visualmente acessível.

Figura 1 – Elementos da Pedagogia Visual na Educação de Estudantes Surdos



Fonte: Elaborado com base em Campello (2008); Lebedeff (2017); Francisco (2024).

3 Estratégias pedagógicas baseadas em vídeos, mapas conceituais e recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem

as discussões contemporâneas acerca da educação de estudantes surdos têm evidenciado a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas tradicionais, sobretudo no que se refere às metodologias

de ensino fundamentadas na oralidade e na linearidade textual. Nesse contexto, os vídeos educativos, os mapas conceituais, os recursos digitais e as práticas multimodais assumem papel central na construção de estratégias pedagógicas acessíveis, inclusivas e visualmente orientadas. A aprendizagem dos estudantes surdos ocorre prioritariamente pelo canal visual, exigindo metodologias capazes de favorecer a compreensão conceitual, a participação acadêmica e a mediação linguística por meio da Libras e de recursos imagéticos.

As estratégias pedagógicas visuais representam importante avanço no campo da educação bilíngue de surdos, especialmente diante das transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas. A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no contexto escolar ampliou significativamente as possibilidades de desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis e interativos, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos. Nesse sentido, Souza, Torres e Máximo (2006) afirmam que os recursos tecnológicos não devem ser compreendidos apenas como ferramentas técnicas, mas como instrumentos dialógicos de interação e mediação do conhecimento

A utilização de vídeos educativos na educação de estudantes surdos destaca-se como uma das estratégias pedagógicas mais relevantes no contexto da pedagogia visual. Os vídeos permitem articulação entre Libras, imagens, movimentos corporais, expressões faciais e elementos gráficos, favorecendo processos de aprendizagem mais significativos. Além disso, a linguagem audiovisual possibilita maior acessibilidade aos conteúdos escolares, respeitando as especificidades linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos.

Segundo Grützmann, Alves e Lebedeff (2020), os vídeos educativos produzidos na perspectiva da pedagogia visual fortalecem o protagonismo da Libras como língua de instrução e promovem maior participação dos estudantes surdos no processo de ensino-aprendizagem as autoras destacam que os vídeos desenvolvidos no projeto MathLibras possibilitaram novas formas de compreensão dos conteúdos matemáticos por meio da visualidade e da multimodalidade.

Nesse sentido, as autoras afirmam:

A tecnologia de produção de audiovisuais deu condições para que os vídeos do MathLibras propiciem, acredita-se, o protagonismo da Libras como língua de instrução, na perspectiva da Pedagogia Visual e Textualidade Diferida. É importante ressaltar ainda a importância do

trabalho em equipe multidisciplinar e da comunicação contínua entre os diferentes grupos que constituem o projeto (Grützmann; Alves; Lebedeff, 2020, p. 52).

A utilização de vídeos educativos favorece diferentes dimensões da aprendizagem, especialmente a compreensão de conceitos abstratos e a contextualização visual dos conteúdos escolares. A combinação entre imagens, sinalização em Libras, animações e elementos gráficos amplia as possibilidades de construção do conhecimento pelos estudantes surdos. Além disso, os vídeos permitem autonomia no estudo, uma vez que podem ser revisitados diversas vezes pelos alunos.

Outro aspecto relevante refere-se à mediação pedagógica associada aos vídeos educativos. Embora os recursos audiovisuais representem importante instrumento didático, sua eficácia depende da contextualização realizada pelo professor e da articulação com práticas pedagógicas inclusivas. Gomes e Souza (2020) destacam que os vídeos e ilustrações fundamentados na pedagogia visual contribuem significativamente para compreensão dos conteúdos escolares pelos estudantes surdos, desde que associados à mediação docente

As autoras observam que:

Apesar dos recursos da pedagogia visual no Livro Didático Acessível, as estratégias de mediação entre alunos e professoras foram fundamentais para que os conteúdos ganhassem significado, como o uso de objetos pedagógicos e do próprio corpo (Gomes; Souza, 2020, p. 100).

Tal perspectiva evidência que as tecnologias digitais não substituem o papel do professor, mas potencializam a construção de práticas pedagógicas visualmente acessíveis. O docente assume função mediadora na organização dos conteúdos, na contextualização das informações e na promoção da interação entre os estudantes e os recursos tecnológicos utilizados.

Os mapas conceituais também se destacam como importantes estratégias pedagógicas na educação de estudantes surdos. Fundamentados nos princípios da aprendizagem significativa, os mapas conceituais permitem representação visual das relações entre conceitos, favorecendo organização cognitiva das informações e compreensão de conteúdos complexos. Para estudantes surdos, essa organização visual contribui para redução das barreiras linguísticas frequentemente presentes no ensino tradicional.

Santos *et al.* (2018) afirmam que os mapas conceituais representam importante recurso didático-pedagógico no contexto da educação bilíngue, especialmente por favorecerem acesso visual e significativo ao conhecimento os autores ressaltam que os mapas conceituais possibilitam articulação entre Libras, imagens e conceitos abstratos, contribuindo para fortalecimento da aprendizagem visual.

De acordo com os autores:

A aquisição tardia da língua estruturada pelos alunos surdos e a falta de recursos adequados na maioria das escolas traz à tona a necessidade de estratégias pedagógicas que busquem possibilitar a aquisição de forma significativa dos conceitos trabalhados em sala de aula, respeitando as especificidades dos alunos surdos (Santos *et al.*, 2018, p. 1).

Os mapas conceituais favorecem ainda o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, permitindo organização visual das informações e estabelecimento de conexões entre diferentes conteúdos. Além disso, auxiliam os professores no planejamento didático e na adaptação curricular voltada à educação inclusiva e bilíngue.

No âmbito das metodologias ativas, os mapas conceituais também assumem relevante papel formativo. Brandalise *et al.* (2025) destacam que os mapas conceituais são amplamente utilizados como recurso didático-pedagógico em ambientes virtuais de aprendizagem, contribuindo para desenvolvimento de reflexões compatíveis com a realidade profissional e acadêmica. Embora o estudo esteja relacionado à formação docente, suas contribuições dialogam diretamente com as estratégias visuais aplicadas à educação de surdos.

As tecnologias digitais ampliaram significativamente as possibilidades de utilização de metodologias visuais no contexto educacional. Aplicativos educativos, plataformas digitais, jogos pedagógicos, ambientes virtuais de aprendizagem, softwares bilíngues e recursos multimodais têm sido utilizados como instrumentos de acessibilidade linguística e pedagógica para estudantes surdos. Tais recursos favorecem práticas mais dinâmicas, interativas e colaborativas, aproximando os conteúdos escolares das experiências visuais dos alunos.

Nesse contexto, Francisco (2024) ressalta que os materiais multimodais e os recursos visuais interativos desempenham importante papel no ensino da língua portuguesa escrita para estudantes surdos. A autora argumenta que a associação entre Libras, imagens, vídeos e recursos digitais favorece maior compreensão textual e engajamento acadêmico.

Segundo Francisco (2024):

Materiais didáticos e pedagógicos voltados para o ensino de língua portuguesa como L2 podem incorporar recursos visuais, como imagens, vídeos, infográficos e mapas mentais, facilitando a compreensão e a interação desses estudantes com os conteúdos. É uma maneira de favorecer a construção do conhecimento, pois permite a associação de conceitos abstratos a representações concretas e tangíveis (Francisco, 2024, p. 45).

As práticas multimodais favorecem diferentes formas de representação do conhecimento, respeitando os modos visuais de aprendizagem dos estudantes surdos. A multimodalidade rompe com perspectivas pedagógicas centradas exclusivamente na textualidade escrita, ampliando os canais de comunicação e interação pedagógica.

Outro aspecto relevante refere-se à utilização de recursos digitais no ensino de disciplinas específicas, como Matemática e Ciências. Diversas pesquisas apontam que estudantes surdos apresentam melhores resultados de aprendizagem quando os conteúdos são apresentados visualmente, por meio de vídeos, gráficos, animações, materiais concretos e objetos interativos.

Nascimento *et al.* (2018) destacam que as metodologias visuais utilizadas no ensino de Matemática favorecem compreensão de conteúdos abstratos, especialmente quando associadas a materiais concretos e recursos imagéticos. Os autores enfatizam que o professor precisa compreender as especificidades visuais dos estudantes surdos e desenvolver estratégias pedagógicas compatíveis com essas necessidades.

A esse respeito, os autores afirmam:

A inserção de alunos surdos em salas regulares pede que o professor identifique a necessidade de elaborar novos métodos e estratégias de ensino que sejam compatíveis às diversas formas de aprendizagem destes alunos, promovendo também melhorias nas condições de ensino para que este espaço possibilite mudanças e progressos (Nascimento *et al.*, 2018, p. 2).

As estratégias pedagógicas baseadas em recursos digitais também contribuem para fortalecimento da inclusão escolar, especialmente ao possibilitarem maior participação dos estudantes surdos nas atividades acadêmicas. Além disso, favorecem comunicação entre professores, intérpretes e estudantes, reduzindo barreiras linguísticas frequentemente presentes no ambiente escolar.

Entretanto, apesar dos avanços tecnológicos e metodológicos, persistem diversos desafios na implementação dessas práticas pedagógicas. Entre os principais obstáculos destacam-se a ausência de formação docente específica, a escassez de materiais bilíngues acessíveis, o desconhecimento da Libras por parte dos professores e a limitação de recursos tecnológicos em muitas instituições escolares.

Vivian e Pereira (2023) destacam que muitos professores ainda possuem dificuldades em desenvolver metodologias bilíngues e visuais adequadas às necessidades dos estudantes surdos. Além disso, os autores ressaltam que a ausência de sinais específicos em Libras para determinados conceitos científicos representa importante barreira para o ensino-aprendizagem.

Sobre essa questão, os autores afirmam:

Dentre as principais barreiras linguísticas se destacam o desconhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais e cultura surda pelos docentes, pouco entendimento sobre os conceitos da área por parte dos intérpretes de Libras, bem como a escassez de sinais para terminologias científicas (Vivian; Pereira, 2023, p. 357).

Dessa forma, torna-se indispensável a ampliação de políticas públicas voltadas à formação de professores, à produção de materiais didáticos acessíveis e ao fortalecimento da educação bilíngue. A utilização de vídeos, mapas conceituais e recursos digitais não deve ser compreendida como estratégia complementar, mas como elemento estruturante das práticas pedagógicas destinadas aos estudantes surdos.

As metodologias visuais representam importante possibilidade de democratização do conhecimento e de fortalecimento da acessibilidade educacional. Ao valorizar a Libras, a cultura surda e os modos visuais de aprendizagem, tais estratégias contribuem para construção de uma educação mais inclusiva, participativa e socialmente comprometida com a diversidade linguística e cultural dos sujeitos surdos.

4 Considerações finais

Ao longo deste estudo, ficou evidente que as abordagens visuais funcionam como um dos alicerces fundamentais para a educação de alunos surdos no panorama atual de uma educação inclusiva e bilíngue. O reconhecimento da importância da visualidade, da Libras e de metodologias pedagógicas apoiadas em imagens, produções audiovisuais,

diagramas e ferramentas digitais mostra-se essencial para criar práticas educativas acessíveis, significativas e que dialoguem com as particularidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos.

Constatou-se que a pedagogia visual vai muito além do simples uso de figuras em sala de aula, funcionando como uma proposta que conecta teoria e prática, embasada na ideia de que alunos surdos aprendem principalmente pela via visual. Desse modo, o uso de imagens exerce papel crucial na mediação do ensino e da aprendizagem, facilitando o entendimento de conceitos, as trocas pedagógicas e o envolvimento dos estudantes nas atividades acadêmicas.

Os trabalhos consultados indicaram que conteúdos audiovisuais em Libras, formatos integrados de linguagem, diagramas temáticos, ambientes virtuais de aprendizagem e tecnologias acessíveis ampliam consideravelmente os caminhos pelos quais alunos surdos constroem saber. Essas abordagens colaboram não somente para que se removam barreiras de linguagem, mas também fomentam o crescimento cognitivo, a independência intelectual e a afirmação da identidade cultural surda. A combinação de Libras, linguagem de imagens e orientação pedagógica revelou-se crucial para estabelecer trabalhos realmente inclusivos que se dediquem ao aprendizado transformador.

Igualmente, notou-se que os diagramas desempenham papel significativo na representação gráfica do conhecimento, principalmente quando permitem vincular conceitos complexos a formas visuais concretas. Os materiais audiovisuais, por seu lado, fortalecem o uso da Libras como ferramenta de ensino, possibilitando maior comunicação entre linguagem imagética, movimentos corporais e geração de significados. Similarmente, plataformas e programas digitais viabilizam a construção de espaços de aprendizado mais dinâmicos, plurais na forma de expressão e preparados para receber a todos.

No entanto, apesar do progresso em teorias, normas e recursos técnicos na educação de surdos, ainda subsistem obstáculos bastante reais nas instituições educacionais brasileiras. Merecem destaque a preparação deficiente de docentes para atuarem em contextos bilíngues, a carência de acervos didáticos adaptados, o acesso limitado a recursos informatizados em diversas escolas e a permanência de práticas que privilegiam a fala e o texto escrito. Essas realidades mostram que incorporar o aluno surdo nas escolas não pode ficar restrito à sua presença física no espaço, mas

precisa assegurar de verdade o acesso à língua, à cultura e aos processos pedagógicos.

Um ponto igualmente importante diz respeito ao reforço necessário nas diretrizes e iniciativas governamentais para uma educação bilíngue voltada aos surdos. Adotar práticas que explorem o potencial da visão requer gastos em qualificação permanente de educadores, elaboração de materiais que contemplem ambas as línguas, facilitação do uso de recursos para acessibilidade e reconhecimento da Libras como meio de comunicação e instrumento pedagógico. Nessa conjuntura, a trabalho colaborativo entre educadores, profissionais de interpretação, dirigentes e o coletivo surdo mostra-se imprescindível para que se consiga criar espaços de educação mais acolhedores e verdadeiramente democráticos.

Em síntese, metodologias ancoradas na visualidade funcionam como ferramentas vitais para possibilitar que alunos surdos aprendam com qualidade, permitindo acessibilidade, integração às atividades escolares e apropriação do conhecimento. A aprendizagem visual, quando aliada a ferramentas computacionais atualizadas e formas plurais de expressão e comunicação, colabora profundamente para eliminar as dificuldades comunicativas que sempre marcaram presença na trajetória educacional de surdos. Por isso, faz-se necessário impulsionar investigações, diálogos e iniciativas educacionais que coloquem em destaque o poder da experiência visual e a riqueza da cultura surda, reforçando um projeto educativo que honre as particularidades, a inclusão de fato e os direitos que concernem à linguagem dos indivíduos surdos.

Referências

BRANDALISE, Maiara Chary et al. Prática Pedagógica via mapas conceituais: descritores no âmbito de um Curso de licenciatura na modalidade EaD/UAB. **REVISTA DELOS**, [S. l.], v. 18, n. 70, p. e6269, 2025. DOI: 10.55905/rdelosv18.n70-082. Disponível em: <https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/6269>. Acesso em: 22 mai. 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, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2005.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

DARDE, Aline Olin Goulart; SANTANA, Ana Paula. A leitura da língua portuguesa como L2 por surdos: ressignificando o discurso da “dificuldade”. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. e16092, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16092. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/16092>. Acesso em: 22 mai. 2026.

FLORENTINO, Carla Patricia Araujo; LOCATELLI, Solange Wagner. Possibilidades e desafios no ensino de Ciências com estudantes surdos: uma revisão sistemática nos anais do ENPEC. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 31, e25013, p. 1-19, 2025.

FRANCISCO, Gildete de S. Amorim Mendes. Elementos visuais em materiais didáticos e estratégias pedagógicas no ensino do português escrito para alunos surdos. **Caletrosópio**, Mariana, v. 12, n. 2, p. 44-60, 2024.

GOMES, Ellen Midia Lima da Silva; SOUZA, Flávia Faissal de. Pedagogia visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um livro didático acessível. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 99–120, 2020. DOI: 10.12957/redoc.2020.49323. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/49323>. Acesso em: 22 mai. 2026.

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen; ALVES, Rozane da Silveira; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. A PEDAGOGIA VISUAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DA MATEMÁTICA NO MATHLIBRAS. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 51–74, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i37.5982. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/5982>. Acesso em: 22 mai. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o papel do intérprete de Libras. In: NASCIMENTO, Francisca Rayane Pereira do et al. Metodologias no ensino de matemática para alunos surdos: um estudo de caso. **Anais do Congresso Nacional de Educação**, 2018.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. **Educação de surdos e pedagogia visual**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LIMA, Denis Augusto Lino de; ARAUJO, Bruno Roberto Nantes. A pedagogia visual como recurso no letramento e alfabetização de alunos sur-

dos nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, Aquidauana, v. 4, n. 16, p. 599-613, 2024.

MOURA, Maria Cecília. **Aquisição da linguagem e educação de surdos**. São Paulo: Plexus, 2013.

NASCIMENTO, Francisca Rayane Pereira do et al. Metodologias no ensino de matemática para alunos surdos: um estudo de caso. **Anais V CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/47860>>. Acesso em: 22 mai. 2026.

SANTOS, João Lucas Iduino Oliveira dos et al. Pedagogia Visual na educação de surdos: uso de mapas conceituais como estratégia pedagógica. In: **Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão**, 5., 2018, Niterói. Anais. Niterói, 2018. v. 2.

SOUZA, Marcia Izabel Fugisawa; TORRES, Tércia Zavaglia; MÁXIMO, Fernando Attique. **Design e roteiro de vídeos educativos**. Campinas: Embrapa Informática Agropecuária, 2006.

SOUZA, Morgana Teodoro Guimarães; AZEVEDO, Gilson Xavier de. O uso de recursos visuais como metodologia para o ensino-aprendizagem de alunos surdos no ensino superior. **REEDUC**, Goiás, v. 7, n. 1, p. 213-224, 2021.

VIVIAN, Ellen Cristine Prestes; PEREIRA, Alexsandro Pereira de. Educação científica bilíngue e visual para estudantes surdos(as) nas pesquisas nacionais com vistas para o ensino de Física e Astronomia. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 357-382, 2023. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2023v28n1p357. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/3155>. Acesso em: 22 mai. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO: A NECESSIDADE DE GARANTIR COMUNICAÇÃO ACESSÍVEL EM AULAS, AVALIAÇÕES, EVENTOS, ATENDIMENTOS E MATERIAIS ACADÊMICOS

Giovana Cristina de Campos Bezerra¹

Carla Beatriz Medeiros Klein²

Marcos Paulo de Almeida³

Greice Kelly Nascimento Santos Costa⁴

Sylvia Lia Grespan Neves⁵

Ananda Loiola Simões Elias⁶

1 Introdução

Nas últimas décadas, a questão da acessibilidade linguística nas universidades ganhou importância crescente, sobretudo com o aumento do número de estudantes surdos ingressando no ensino superior brasileiro. Apesar das políticas públicas inclusivas terem aberto portas para essas instituições, ainda existem muitas dificuldades comunicacionais que impedem que esses estudantes permaneçam, participem ativamente e se desenvolvam plenamente em suas trajetórias acadêmicas. Com isso, as universidades contemporâneas se veem obrigadas a repensar seus processos de ensino, gestão e estrutura institucional, criando condições reais de comunicação acessível durante aulas, provas, seminários, atendimentos e disponibilização de conteúdo.

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

2 Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande.

3 Mestre em Estudo de Tradução pela Universidade Estadual de Tocantins.

4 Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia.

5 Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo.

6 Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Por muito tempo, pessoas surdas vivenciaram processos de marginalização social e educacional baseados em visões clínicas e ouvintistas que não reconheciam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como um idioma válido para ensinar, comunicar e construir conhecimento. A lógica predominante era a de que o estudante surdo precisava se adequar aos modelos de fala comum, abandonando sua cultura e seu modo de se expressar. Como ressaltam Lacerda e Lodi (2009), durante muito tempo a educação dos surdos foi dominada por abordagens que tentavam normalizar essas pessoas através da fala, ignorando suas características linguísticas e culturais específicas.

Foi somente através da mobilização da comunidade surda e da evolução das medidas inclusivas que a Libras conseguiu ser reconhecida oficialmente como idioma legítimo, em particular após a aprovação da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005. Essas leis marcaram momentos importantes de avanço político e educacional, estabelecendo a Libras como forma legal e reconhecida de interação e comunicação. De acordo com Paiva e Melo (2021), a oficialização da Libras impulsionou conversas fundamentais acerca dos direitos comunicacionais das pessoas surdas e estimulou reflexões sobre como garantir acessibilidade nos espaços de educação superior.

Ainda que tenhamos evoluído do ponto de vista legal, a realidade dentro das universidades continua marcada por problemas significativos relacionados à acessibilidade na comunicação. Muitos estudantes surdos conseguem entrar na universidade, mas logo enfrentam empecilhos para acompanhar explanações em sala de aula, processar ideias complicadas, participar de encontros acadêmicos, fazer provas e receber ajuda da instituição. Esse cenário deixa claro que simplesmente ingressar no ensino superior não assegura inclusão verdadeira. Como apontam Martins e Napolitano (2017), abrir as portas do ensino superior vai além de criar vagas: demanda implementação de medidas concretas que permitam aos estudantes permanecer e acessar a educação, garantindo oportunidades iguais do início ao fim da formação.

Sob essa ótica, a acessibilidade na linguagem representa um pilar essencial da inclusão educacional, pois a comunicação é o instrumento primordial através do qual se realiza o aprendizado. Quando há barreiras na comunicação, o estudante surdo continua apartado, independentemente de estar presente fisicamente na universidade. Para Skliar (1998 apud Lodi, 2004), a surdez não deve ser vista simplesmente como uma questão

biológica, mas como uma realidade linguística e identitária diferente, o que implica que universidades e escolas transformem suas estratégias pedagógicas dentro de uma lógica bilíngue e realmente inclusiva.

Os problemas de acessibilidade comunicacional nas universidades apresentam-se de maneiras variadas: aulas que não contam com recursos visuais apropriados, textos disponíveis unicamente em português escrito, provas que não levam em conta as particularidades linguísticas de alunos surdos, apresentações sem a presença de um intérprete, sites e plataformas de difícil navegação e orientações administrativas desprovidas de auxílio comunicacional. Tais obstáculos afetam de forma grave o desempenho acadêmico, a capacidade de agir com autonomia e a integração desses estudantes na vida universitária.

De acordo com Silva e Galizia (2025), ainda que muitas instituições procurem incluir estudantes surdos, frequentemente o fazem de forma superficial, reduzindo tudo à simples presença de um intérprete durante as aulas. Não obstante, esses pesquisadores ressaltam que uma verdadeira acessibilidade exige revisão das metodologias adotadas, implementação de linguagem visual, uso de estratégias bilíngues e mudanças na estrutura institucional para que a aprendizagem seja realmente garantida. Dessa forma, embora o intérprete seja insubstituível, sua presença sozinha não é suficiente para resolver todos os problemas de comunicação nas universidades.

Cumprir notar também que melhorias na acessibilidade linguística beneficiam não apenas alunos surdos, mas toda a comunidade universitária, fomentando espaços mais abertos, democráticos e participativos para todos. O uso de imagens, textos com legendas, conteúdos em diferentes formatos, ferramentas de apoio tecnológico e formas inovadoras de ensinar facilitam múltiplas maneiras de aprender e expandem oportunidades de envolvimento e troca no ambiente acadêmico.

Na esfera científica, este tema merece atenção porque resalta a urgência em ampliar pesquisas sobre regras linguísticas institucionais, inclusão na educação e permanência de alunos surdos no ensino de nível superior. Ainda que haja crescimento em pesquisas sobre educação mais inclusiva, faltam estudos que analisem em profundidade as condições de comunicação acessível em vários setores da universidade. Segundo Borges (2020), a participação de estudantes surdos no ensino superior permanece como uma dificuldade importante, particularmente no que concerne às

políticas universitárias que devem garantir acesso e participação genuína na vida acadêmica.

No aspecto social, a relevância dessa discussão fica evidente quando consideramos que é necessário fortalecer planos institucionais voltados aos direitos humanos, à valorização das diferentes línguas e ao acesso democrático ao conhecimento. A universidade existe para gerar saber, fortalecer a cidadania e proporcionar oportunidades iguais aos diferentes processos de aprendizagem. Por essa razão, não oferecer acessibilidade linguística implica em restringir o direito que estudantes surdos têm de aprender, produzir ciência e atuar plenamente no contexto universitário.

O ponto central que motiva esta reflexão pode ser expresso pela seguinte indagação: como instituições de ensino superior podem assegurar que a comunicação seja acessível em aulas, testes, seminários, contatos institucionais e materiais de estudo, possibilitando que estudantes surdos realmente se sintam inclusos, continuem seus estudos e aprendam efetivamente.

Considerando essa questão central, este trabalho se propõe a refletir sobre a importância de garantir acessibilidade na linguagem dentro da universidade, ressaltando o quanto é indispensável criar canais de comunicação inclusivos em variados contextos da instituição, respeitando as características linguísticas e culturais da comunidade surda e os conceitos fundamentais de uma educação que seja realmente inclusiva.

O fundamento deste estudo repousa na convicção de que a verdadeira inclusão educacional transcende o simples acesso físico aos prédios e salas universitárias. Faz-se imprescindível garantir que estudantes surdos tenham reais condições de participação nas atividades acadêmicas, liberdade comunicacional e aprendizagem com significado. Como defendem Ciantelli e Leite (2016), universidades devem instituir planos de acessibilidade que abordem tanto a estrutura física quanto as metodologias, os processos comunicacionais e as abordagens de ensino, criando de fato as condições para que esses estudantes permaneçam e finalizem seus cursos.

Assim sendo, abordar acessibilidade na linguagem do ensino superior significa reconhecer a Libras enquanto ferramenta de ensino, potencializar a educação em duas línguas, investir na qualificação dos professores e edificar universidades que celebrem a riqueza da diversidade humana e linguística. Trata-se de interpretar inclusão não como um ajuste temporário, mas como um compromisso constante das instituições com equidade, direitos educacionais e transformação social.

2 A acessibilidade linguística como direito no ensino superior

A acessibilidade linguística no ensino superior constitui um direito fundamental dos estudantes surdos e deve ser compreendida como elemento indispensável para assegurar igualdade de condições de acesso, permanência, aprendizagem e participação acadêmica. No contexto universitário, a comunicação representa a principal mediação do processo educativo, sendo por meio dela que ocorrem a construção do conhecimento, as interações pedagógicas, os debates científicos e as práticas de socialização acadêmica. Dessa forma, quando a linguagem não é acessível, estabelece-se um processo de exclusão que compromete o desenvolvimento educacional e social do estudante surdo.

Ao longo da história da educação de surdos, a ausência de reconhecimento da língua de sinais enquanto língua legítima contribuiu para a marginalização linguística da comunidade surda. Durante décadas, predominou o modelo oralista, fundamentado na ideia de normalização do sujeito surdo por meio da oralidade. Conforme Lodi (2004), as práticas educacionais direcionadas aos surdos estiveram associadas à tentativa de correção do corpo considerado “anormal”, priorizando o desenvolvimento da língua oral e desconsiderando as especificidades linguísticas dos sujeitos surdos.

Somente a partir das transformações políticas e culturais ocorridas nas últimas décadas do século XX é que a Libras passou a ser reconhecida como língua de instrução, identidade e pertencimento cultural da comunidade surda. No Brasil, esse reconhecimento foi consolidado legalmente pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005, estabelecendo importantes avanços para os direitos linguísticos das pessoas surdas. Nesse sentido, a acessibilidade linguística passou a integrar o debate sobre inclusão educacional e democratização do ensino superior.

Paiva e Melo (2021) afirmam que as discussões sobre acessibilidade linguística estão diretamente relacionadas às lutas históricas da comunidade surda pelo reconhecimento político, cultural e educacional da Libras. Segundo os autores, as políticas linguísticas voltadas aos surdos contribuíram para a construção de ações institucionais destinadas à garantia do direito linguístico no ambiente universitário.

Nesse contexto, compreender a acessibilidade linguística como direito implica reconhecer que o estudante surdo necessita de condições

específicas para acessar os conteúdos acadêmicos, interagir socialmente e participar plenamente da vida universitária. A inclusão não pode restringir-se ao ingresso formal na universidade. É necessário garantir condições efetivas de comunicação em salas de aula, eventos científicos, plataformas digitais, atividades avaliativas, orientações acadêmicas e atendimentos administrativos.

A legislação brasileira reforça esse entendimento ao estabelecer que o direito à educação envolve não apenas matrícula, mas também condições adequadas de permanência e aprendizagem. A Constituição Federal de 1988 determina igualdade de condições de acesso e permanência na escola, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) amplia o conceito de acessibilidade para além das barreiras arquitetônicas, incluindo barreiras comunicacionais, metodológicas e atitudinais.

Sobre essa questão, Ciantelli e Leite (2016, p. 414) afirmam:

Em termos educacionais, interesse deste texto, a acessibilidade pressupõe medidas que extrapolam a dimensão arquitetônica e abrangem o campo legal, curricular, das práticas avaliativas, metodológicas, entre outras. Portanto, as instituições de educação superior, ao favorecerem condições de acessibilidade, coadunam-se com os princípios da inclusão educacional, que implicam em assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes.

A citação evidencia que a acessibilidade linguística não pode ser tratada de maneira superficial ou limitada à presença de intérpretes de Libras. Trata-se de uma reorganização institucional ampla, capaz de contemplar currículo, metodologias, avaliações, práticas pedagógicas e processos comunicacionais acessíveis. Assim, garantir acessibilidade linguística significa assegurar que o estudante surdo possa compreender, produzir e compartilhar conhecimento em igualdade de oportunidades.

Entretanto, mesmo diante dos avanços legais, muitas universidades ainda apresentam dificuldades para implementar políticas inclusivas efetivas. Em diversas situações, a responsabilidade pela inclusão é transferida exclusivamente ao tradutor e intérprete de Libras, desconsiderando a necessidade de formação docente, adaptação de materiais e construção de práticas pedagógicas bilíngues. Silva e Galizia (2025) ressaltam que a inclusão dos estudantes surdos ainda enfrenta obstáculos relacionados à ausência de planejamento institucional e à limitação das ações de acessibilidade apenas ao suporte interpretativo.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental compreender que a acessibilidade linguística envolve diferentes dimensões da vida acadêmica. Ela inclui desde o uso de materiais visuais e tecnologias assistivas até a garantia de avaliações adequadas às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Também envolve o direito à informação em Libras, a presença de intérpretes em atividades extracurriculares e a formação continuada dos profissionais que atuam no ensino superior.

Ao discutir o conceito de acessibilidade, Sasaki (2009 apud Ciantelli; Leite, 2016) afirma que a inclusão exige a eliminação de diferentes tipos de barreiras presentes na sociedade, incluindo barreiras comunicacionais, programáticas e metodológicas. Essa compreensão amplia o debate sobre acessibilidade linguística, demonstrando que a exclusão do estudante surdo ocorre não apenas pela ausência de tradução em Libras, mas também pela falta de estratégias pedagógicas compatíveis com sua realidade linguística.

Nesse sentido, o conceito de educação bilíngue assume papel central na defesa da acessibilidade linguística no ensino superior. A educação bilíngue para surdos reconhece a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, considerando que ambas possuem estruturas linguísticas distintas. Essa perspectiva rompe com modelos assimilacionistas e valoriza a identidade cultural e linguística da comunidade surda.

Conforme afirmam Martins e Napolitano (2017), os estudantes surdos usuários de Libras necessitam de políticas públicas que garantam não apenas acesso ao ensino superior, mas também condições efetivas de permanência e participação acadêmica. Para os autores, a igualdade de oportunidades deve ser entendida como princípio fundamental das políticas inclusivas, especialmente no contexto universitário.

A defesa da acessibilidade linguística também está relacionada ao reconhecimento da surdez enquanto diferença cultural e não apenas deficiência clínica. Skliar (1998 apud Quadros, 2006) argumenta que a comunidade surda constitui grupo linguístico-cultural específico, com formas próprias de comunicação, interação e produção de conhecimento. Dessa forma, negar acessibilidade linguística significa negar o direito à diferença e à participação social.

No ambiente universitário, as barreiras comunicacionais manifestam-se em diferentes situações: aulas expositivas excessivamente oralizadas, ausência de materiais bilíngues, vídeos sem legendas ou janela de Libras, eventos acadêmicos inacessíveis, sistemas digitais não adaptados

e avaliações elaboradas exclusivamente com base na norma padrão da Língua Portuguesa. Essas práticas comprometem significativamente a aprendizagem e contribuem para a evasão de estudantes surdos no ensino superior.

Sobre essa problemática, Borges (2020, p. 3) afirma que:

O contexto universitário é desafiador para todos os jovens. Problemas de adaptação à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe conduzem muitas vezes ao fracasso e ao abandono. Para conseguir assimilar as novas informações e os novos conhecimentos, eles precisam contornar as falhas da trajetória escolar anterior, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de hábitos de leitura, problemas de compreensão em geral e dificuldade de produção de textos.

Essa reflexão demonstra que a acessibilidade linguística está diretamente relacionada à permanência estudantil. Quando a universidade não oferece suporte comunicacional adequado, o estudante surdo enfrenta dificuldades adicionais que comprometem seu desempenho acadêmico e sua permanência na instituição.

Além disso, a acessibilidade linguística também deve contemplar os espaços administrativos e institucionais da universidade. Secretarias, bibliotecas, coordenações de curso, setores de assistência estudantil e ambientes virtuais de aprendizagem precisam oferecer condições de atendimento em Libras e comunicação acessível. A ausência desses recursos reforça processos de dependência e limita a autonomia do estudante surdo.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente. Muitos professores universitários não possuem conhecimentos sobre educação bilíngue, Libras ou metodologias inclusivas para estudantes surdos. Como consequência, persistem práticas pedagógicas excludentes baseadas exclusivamente na oralidade e na centralidade do texto escrito. Segundo Santos, Carneiro e Rodrigues (2025), a ausência de formação específica para professores dificulta a construção de práticas pedagógicas inclusivas e limita o desenvolvimento da acessibilidade linguística nas universidades.

Portanto, a acessibilidade linguística no ensino superior deve ser compreendida como compromisso ético, político e pedagógico das instituições universitárias. Não se trata de concessão ou favor institucional, mas do reconhecimento de um direito fundamental relacionado à dignidade humana, à cidadania e à democratização da educação.

Garantir comunicação acessível significa possibilitar que estudantes surdos participem plenamente das práticas acadêmicas, produzam conhecimento, estabeleçam relações sociais e construam trajetórias formativas em condições de equidade. Assim, a universidade inclusiva precisa reconhecer a diversidade linguística como elemento constitutivo da educação democrática, assumindo a acessibilidade linguística como princípio permanente de suas políticas institucionais e práticas pedagógicas.

3 Comunicação acessível em aulas, avaliações, eventos, atendimentos e materiais acadêmicos

A comunicação acessível no ambiente universitário representa um dos principais pilares para a efetivação da inclusão de estudantes surdos no ensino superior. A universidade, enquanto espaço de produção científica, formação profissional e interação social, depende essencialmente da linguagem como instrumento de construção do conhecimento. Nesse contexto, garantir acessibilidade linguística em aulas, avaliações, eventos, atendimentos e materiais acadêmicos constitui condição indispensável para assegurar igualdade de oportunidades, permanência estudantil e participação plena da comunidade surda na vida acadêmica.

No âmbito das aulas universitárias, a acessibilidade linguística exige que o processo de ensino-aprendizagem seja estruturado a partir de práticas pedagógicas bilíngues, recursos visuais e metodologias inclusivas. A predominância de aulas expositivas oralizadas, centradas exclusivamente na fala do professor e em textos complexos em Língua Portuguesa, produz barreiras significativas para estudantes surdos usuários da Libras. Em muitos casos, a ausência de adaptação metodológica dificulta a compreensão dos conteúdos acadêmicos e limita a participação ativa desses estudantes nas atividades educacionais.

Silva e Galizia (2025) destacam que a presença do tradutor e intérprete de Libras, embora fundamental, não é suficiente para garantir inclusão efetiva no ensino superior. Segundo os autores, a acessibilidade precisa envolver reorganização pedagógica, produção de materiais visuais e adaptação curricular, possibilitando que os conteúdos sejam compreendidos de forma mais acessível pelos estudantes surdos.

Nesse sentido, o planejamento pedagógico acessível deve considerar diferentes estratégias de mediação visual e linguística. Slides organizados visualmente, mapas conceituais, imagens, esquemas, infográficos,

vídeos legendados, janela de Libras e recursos multimodais favorecem a compreensão dos conteúdos acadêmicos e ampliam as possibilidades de aprendizagem. Além disso, o uso de linguagem clara e objetiva nos materiais didáticos contribui significativamente para o acesso à informação pelos estudantes surdos.

A importância da visualidade no processo educativo da pessoa surda é discutida por Campello (2008), ao afirmar que a experiência visual constitui elemento central da cultura surda e da construção do conhecimento. Para a autora, a pedagogia visual deve ser compreendida como metodologia fundamental na educação de estudantes surdos, valorizando imagens, expressões espaciais e recursos imagéticos como formas legítimas de mediação pedagógica.

Conforme Portella *et al.* (2024), a alfabetização visual representa aspecto essencial para o desenvolvimento linguístico e educacional de estudantes surdos, especialmente no contexto da educação inclusiva. Os autores ressaltam que os recursos visuais favorecem não apenas a aprendizagem, mas também a interação social e a participação acadêmica dos estudantes surdos.

Além das aulas, as avaliações acadêmicas também precisam ser adaptadas para garantir acessibilidade linguística. Em muitas universidades, os processos avaliativos ainda são construídos exclusivamente com base na norma padrão da Língua Portuguesa escrita, desconsiderando que a Libras constitui primeira língua para grande parte dos estudantes surdos. Essa prática produz desigualdade educacional, pois avalia não apenas o domínio do conteúdo, mas também a competência linguística em uma segunda língua.

Nesse contexto, a acessibilidade nas avaliações implica considerar estratégias diferenciadas, como ampliação do tempo de prova, mediação em Libras, adequação linguística das questões, uso de recursos visuais e valorização do conteúdo apresentado pelo estudante, sem centralizar a correção exclusivamente em aspectos gramaticais da Língua Portuguesa. Segundo Brasil (2005), o Decreto nº 5.626 estabelece que as instituições de ensino devem adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos.

A necessidade de adaptação das avaliações também é discutida por Ciantelli e Leite (2016), que identificam a acessibilidade metodológica e avaliativa como dimensões fundamentais da inclusão no ensino superior.

As autoras afirmam que a universidade inclusiva deve garantir condições adequadas de participação acadêmica, assegurando que os estudantes com deficiência tenham acesso aos processos avaliativos em igualdade de condições.

Sobre essa temática, destaca-se a seguinte citação direta longa:

Em termos educacionais, interesse deste texto, a acessibilidade pressupõe medidas que extrapolam a dimensão arquitetônica e abrangem o campo legal, curricular, das práticas avaliativas, metodológicas, entre outras. Portanto, as instituições de educação superior, ao favorecerem condições de acessibilidade, coadunam-se com os princípios da inclusão educacional, que implicam em assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes (Ciantelli; Leite, 2016, p. 414).

A citação evidencia que a acessibilidade linguística precisa ser compreendida de maneira ampla, envolvendo diferentes dimensões da vida acadêmica. Não se trata apenas de garantir presença física do estudante surdo na universidade, mas de assegurar condições efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento científico.

Outro aspecto fundamental refere-se à acessibilidade em eventos acadêmicos. Congressos, seminários, palestras, simpósios, bancas examinadoras, semanas científicas e cerimônias institucionais frequentemente apresentam barreiras comunicacionais para estudantes surdos, especialmente quando não contam com intérpretes de Libras, legendagem ou materiais acessíveis. A ausência desses recursos limita o acesso à produção científica, reduz as possibilidades de interação acadêmica e compromete a participação da comunidade surda nos espaços de construção do conhecimento.

Martins e Napolitano (2017) ressaltam que a inclusão no ensino superior deve contemplar todos os espaços institucionais da universidade, garantindo igualdade de oportunidades não apenas em sala de aula, mas também nas atividades de pesquisa, extensão e participação acadêmica.

Além dos eventos científicos, os atendimentos institucionais também precisam ser acessíveis. Secretarias acadêmicas, coordenações de curso, bibliotecas, núcleos de acessibilidade, assistência estudantil, setores administrativos e ambientes virtuais frequentemente não estão preparados para atender estudantes surdos em Libras. Em muitas situações, o estudante depende de terceiros para resolver questões acadêmicas e administrativas, comprometendo sua autonomia e independência.

Silva *et al.* (2025) observam que muitas instituições de ensino superior ainda não possuem políticas estruturadas para atendimento acessível aos estudantes público-alvo da educação especial. Segundo os autores, as ações institucionais relacionadas à acessibilidade frequentemente permanecem restritas a iniciativas pontuais, sem continuidade e sem integração efetiva entre os diferentes setores da universidade.

Nesse sentido, a acessibilidade comunicacional deve ser incorporada como política institucional permanente. Isso implica formação de servidores, oferta de atendimento em Libras, adaptação de plataformas digitais, produção de materiais bilíngues e fortalecimento dos núcleos de acessibilidade nas universidades. A comunicação acessível precisa estar presente em todos os processos institucionais, garantindo autonomia, participação e cidadania para os estudantes surdos.

Outro elemento relevante refere-se aos materiais acadêmicos utilizados no ensino superior. Grande parte dos textos universitários apresenta linguagem complexa, elevada densidade conceitual e ausência de recursos visuais, dificultando a compreensão por estudantes surdos cuja primeira língua é a Libras. Assim, torna-se fundamental investir na produção de materiais acessíveis, organizados visualmente e compatíveis com práticas bilíngues de ensino.

Paiva e Melo (2021) afirmam que a acessibilidade linguística no ensino superior exige não apenas intérpretes de Libras, mas também produção de materiais acessíveis, formação de professores e desenvolvimento de políticas institucionais voltadas ao reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda.

A discussão sobre materiais acadêmicos acessíveis também envolve o uso das tecnologias digitais e assistivas. Ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas institucionais, bibliotecas digitais e recursos online precisam garantir acessibilidade em Libras, legendas, organização visual adequada e compatibilidade com diferentes recursos de apoio à comunicação. A ausência dessas adaptações amplia processos de exclusão digital e dificulta o acesso dos estudantes surdos ao conhecimento científico.

Conforme Moran (2015 apud Portella *et al.*, 2024), as tecnologias educacionais podem favorecer práticas pedagógicas mais inclusivas e interativas quando utilizadas de maneira crítica e planejada. No caso da educação de surdos, os recursos digitais multimodais contribuem significativamente para a aprendizagem visual e para a ampliação da acessibilidade linguística.

Além disso, a comunicação acessível deve considerar o reconhecimento da Libras como língua de instrução e interação acadêmica. Em muitas universidades, ainda prevalece uma concepção limitada da Libras, compreendendo-a apenas como instrumento de tradução. Entretanto, a perspectiva bilíngue reconhece a Libras como língua legítima de produção de conhecimento, identidade cultural e participação social da comunidade surda.

Skliar (1998 apud Quadros, 2006) argumenta que a educação bilíngue para surdos representa ruptura com modelos educacionais excludentes, pois reconhece a diferença linguística como elemento constitutivo da identidade surda. Assim, garantir comunicação acessível no ensino superior implica valorizar a Libras enquanto língua acadêmica, cultural e científica.

Outro ponto importante refere-se à formação docente. Muitos professores universitários não possuem conhecimentos sobre Libras, cultura surda ou metodologias inclusivas. Essa realidade contribui para a manutenção de práticas pedagógicas centradas exclusivamente na oralidade e na escrita formal da Língua Portuguesa. Segundo Santos, Carneiro e Rodrigues (2025), a ausência de formação específica dificulta o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e limita a construção de ambientes universitários acessíveis.

Portanto, garantir comunicação acessível em aulas, avaliações, eventos, atendimentos e materiais acadêmicos exige compromisso institucional permanente com a inclusão linguística e educacional. Trata-se de reconhecer que a acessibilidade não é adaptação eventual, mas condição fundamental para assegurar os direitos educacionais dos estudantes surdos no ensino superior.

A universidade inclusiva deve assumir a diversidade linguística como princípio estruturante de suas práticas pedagógicas e institucionais, promovendo condições efetivas de participação acadêmica, autonomia comunicacional e democratização do conhecimento. Nesse sentido, a acessibilidade linguística constitui elemento central para a construção de uma educação superior mais democrática, equitativa e socialmente comprometida com os direitos humanos e a valorização das diferenças.

4 Considerações finais

A inclusão de estudantes surdos no ensino superior passa fundamentalmente pela garantia da acessibilidade linguística, que se configura como um direito incontornável. Ao longo desta reflexão, ficou claro que sua admissão nas universidades brasileiras marca um progresso significativo das políticas inclusivas, principalmente depois que a Libras foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda. Entretanto, constatamos igualmente que manter esses estudantes na universidade continua enfrentando desafios consideráveis: barreiras de comunicação, questões metodológicas e obstáculos institucionais que impedem sua participação integral nos diversos contextos universitários.

O exame realizado nos mostrou que garantir comunicação acessível vai muito além da presença de um intérprete de Libras durante as aulas. Embora esse profissional seja absolutamente crucial, a acessibilidade linguística demanda iniciativas bem mais amplas, que incluam um desenho pedagógico inclusivo, reformulação de processos avaliativos, disponibilização de recursos educacionais adaptados, capacitação permanente de professores, infraestrutura digital acessível e um posicionamento institucional que realmente respeite os direitos linguísticos dos surdos.

Observamos também que as dificuldades de comunicação presentes no cotidiano universitário — nas disciplinas, nas provas, nos eventos acadêmicos, nos serviços administrativos e nos materiais de apoio — prejudicam substancialmente a trajetória acadêmica desses alunos. Frequentemente, quando faltam abordagens bilíngues e recursos visuais apropriados, criam-se cenários de marginalização que afetam diretamente a absorção do conhecimento, as relações interpessoais e o envolvimento desses indivíduos com a pesquisa e a vida universitária.

Diante dessa realidade, a universidade deve integrar a acessibilidade linguística como uma política contínua e estruturante, e não como ações isoladas ou responsabilidades restritas a departamentos específicos. Edificar espaços universitários verdadeiramente inclusivos exige mobilização de toda a instituição: desde a direção e professores até técnicos, intérpretes de Libras e todos os que fazem parte da comunidade. Trata-se de reconhecer a pluralidade linguística como pilar fundamental da educação superior em uma democracia real.

Um ponto igualmente importante que emergiu desta pesquisa diz respeito ao fortalecimento da educação bilíngue no contexto universitário.

A Libras não deveria ser vista apenas como ferramenta de interpretação, mas como uma língua completa para ensino, desenvolvimento científico, intercâmbio acadêmico e afirmação da identidade surda. Por consequência, promover acesso à comunicação significa valorizar genuinamente a cosmovisão surda, considerar suas características linguísticas particulares e implementar metodologias pedagógicas que efetivamente operem sob os preceitos da inclusão educacional.

Igualmente relevante é mencionar a urgência de investimentos contínuos na qualificação de docentes para implementar metodologias inclusivas no contexto da educação superior. Grande parte dos professores ainda carece de formação em Libras, desconhece a realidade cultural dos surdos ou não está familiarizada com estratégias visuais de ensino, perpetuando assim uma educação que privilegia apenas a fala e a escrita convencional do português. Nesse sentido, torna-se absolutamente necessário que as universidades implementem programas de formação continuada que permitam aos professores compreender profundamente as particularidades linguísticas e educacionais dos alunos surdos.

Chegamos, portanto, à conclusão de que só através da acessibilidade linguística é possível criar condições reais de equidade, viabilizar a permanência e participação desses estudantes e democratizar o acesso ao conhecimento no ensino superior. Assegurar essa acessibilidade significa permitir que os surdos se engajem ativamente nas práticas acadêmicas, desenvolvam independência intelectual, construam percursos educacionais de qualidade e exerçam completamente seus direitos enquanto cidadãos e estudantes.

Esperamos sinceramente que este trabalho abra novos horizontes para discussões sobre inclusão, direitos linguísticos e as políticas que viabilizam acessibilidade na educação superior, estimulando investigações futuras e reforçando o compromisso institucional com a formação de universidades onde todos tenham lugar, que funcionem na perspectiva bilíngue e que trabalhem genuinamente pela justiça social.

Referências

BORGES, Rosângela Lopes. Libras e acessibilidade para surdos no ensino superior . **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 5, 2020. DOI: 10.5216/rs.v5.60287. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/60287>. Acesso em: 22 mai. 2026.

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

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

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 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, 2015.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, jul./set. 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **CADERNOS CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 70-83, 2000.

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

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 49–63, 2013. DOI: 10.1590/S1517-97022013000100004. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/53042>. Acesso em: 22 mai. 2026.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; NAPOLITANO, Carlo José. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à Educação Superior / Inclusion, accessibility and permanence: the right to higher education for people with hearing impairment. **Educar em Revista**, [S. l.], p. p. 107–126, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51043>. Acesso em: 22 mai. 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**, Bauru, v. 27, p. 89-104, 2021.

PORTELLA, Sandro Medeiros et al. A importância do letramento visual e da acessibilidade linguística na educação inclusiva. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 31, p. e15483, 2024. DOI: 10.5335/rep.v31.15483. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/15483>. Acesso em: 22 mai. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Irenilson Patrício dos; CARNEIRO, Aglaia Muritiba Carneiro Oliveira; RODRIGUES, Nanci. ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REPENSANDO A APRENDIZAGEM E INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 5, 2025. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/rdd/article/view/26377>. Acesso em: 22 mai. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. São Paulo: WVA, 2009.

SILVA, Dilma Fernandes Madalão et al. Inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no ensino superior: o caso da Universidade do Estado de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 2025.

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, 2025.

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

CURRÍCULO, LIBRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRESENÇA DA LIBRAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES MAIS PREPARADOS

Larissa Silva Rebouças¹

Tainara Melo Santos²

Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo³

Carlos Roberto Martins⁴

Christiane Carpinteiro Lamarão⁵

Silvia Saraiva de França Calixto⁶

1 Introdução

A educação inclusiva no Brasil passou por transformações profundas nas últimas décadas, principalmente após os avanços legislativos que reconheceram a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial da comunidade surda brasileira. A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 constituíram marcos históricos relevantes para a educação de surdos, pois estabeleceram que a disciplina de Libras seria obrigatória nos cursos de formação de professores e Fonoaudiologia. Essas legislações provocaram a necessidade de reorganização curricular das licenciaturas nas instituições de ensino superior, buscando responder aos desafios postos pela educação inclusiva e bilíngue.

Conseqüentemente, o currículo, a formação docente e a presença da Libras nas licenciaturas passaram a ser temas centrais das pesquisas

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe.

2 Mestranda em Linguística pela Universidade Estadual de Feira de Santana – Feira de Santana, Bahia.

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

4 Mestre em Cultura Educação pela Universidade La Salle.

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

6 Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília.

acadêmicas sobre educação especial, inclusão e políticas linguísticas. Quando se discute a presença da Libras em cursos de licenciatura, vai-se muito além de cumprir uma exigência legal: trata-se de promover reflexões mais profundas sobre acessibilidade linguística, práticas pedagógicas que incluam todos, respeito à cultura surda e a preparação de professores capazes de atuar em contextos educacionais variados.

Conforme apontam Rech, Sell e Rigo (2019), a disciplina de Libras foi inserida nas universidades brasileiras como resposta aos reclames históricos da comunidade surda e à urgência de construir práticas educacionais verdadeiramente inclusivas. As autoras argumentam que quando a Libras integra o currículo das licenciaturas, potencializa-se o diálogo sobre educação bilíngue e inclusão escolar, reforçando uma formação docente que respeite as diferenças linguísticas e culturais.

É preciso reconhecer que a inclusão de estudantes surdos na escola envolve muito mais do que simples ajustes isolados ou apenas a presença de intérpretes nas salas. Uma educação inclusiva de verdade depende fundamentalmente de docentes bem-preparados, de currículos pensados com intencionalidade e da Libras sendo tratada como língua de instrução, de comunicação e de construção do saber.

Kendrick e Cruz (2020) observam que a disciplina de Libras ainda ocupa pouco espaço nos currículos universitários, frequentemente vista apenas como uma obrigação legal, sem o aprofundamento pedagógico e linguístico que a formação docente deveria contemplar. Para esses autores, em diversos cursos a Libras tem baixa flexibilidade no currículo e carga horária insuficiente, prejudicando a aquisição de conhecimentos mais robustos sobre educação de surdos e metodologias pedagógicas inclusivas.

Verifica-se, portanto, um problema considerável quanto à efetividade da disciplina de Libras nas licenciaturas. Apesar de a lei representar um avanço real, subsistem dúvidas sobre a qualidade da formação oferecida, sobre como a disciplina está organizada, quais metodologias são empregadas e qual é o seu impacto concreto na atuação futura dos professores.

Pereira e Raugust (2020) identificam que uma dificuldade central da Libras nas licenciaturas está no desequilíbrio entre o volume de conteúdos nas ementas e as horas destinadas à disciplina. As autoras assinalam ainda problemas recorrentes nas estruturas curriculares das universidades, tais como a excessiva valorização de conteúdos tidos como práticos em detrimento de reflexões teóricas mais substanciais e o tratamento genérico da disciplina para diversos programas de formação docente.

Há também o fato de que muitos cursos de licenciatura continuam a tratar a Libras como uma disciplina adicional, não como algo fundamental para preparar educadores para a inclusão. Isso revela a permanência de entendimentos limitados sobre educação de surdos, frequentemente caracterizados por abordagens que excluem e privilegiam excessivamente a fala no processo de aprendizagem.

Na perspectiva de Constâncio (2019), a formação docente que envolva ensino de Libras deve incorporar dimensões culturais, identitárias e linguísticas próprias da comunidade surda, afastando-se de compreensões que reduzem a pessoa surda apenas ao déficit. Conforme a autora ressalta, o reconhecimento legal da Libras fortalece a cultura surda e abre novos caminhos para relações e aprendizagem significativas no ambiente escolar.

Pensar sobre currículo e formação de professores significa também refletir sobre o compromisso social das universidades na produção de práticas pedagógicas inclusivas. O ensino superior tem responsabilidade considerável em preparar profissionais aptos a trabalhar em ambientes multiculturais e linguisticamente plurais. Nessa perspectiva, a Libras nas licenciaturas amplia a visão dos futuros mestres sobre os direitos linguísticos dos surdos e as particularidades do ensino bilíngue.

Observa-se que a inclusão da Libras no currículo das licenciaturas reveste-se de importância científica, social e educativa, pois está diretamente ligada ao desenvolvimento de políticas inclusivas e ao acesso equitativo ao conhecimento para estudantes surdos. Os trabalhos de pesquisa sobre o assunto mostram-se essenciais para criticar as insuficiências na formação docente e sugerir possíveis transformações curriculares.

De acordo com Oliveira e Kelmam (2019), incluir Libras na formação inicial de professores vai além de ensinar sinais desconectados, envolvendo conhecimentos sobre história, cultura, identidade e pedagogia relacionados ao ensino de surdos. Esses autores afirmam que uma inclusão escolar que funcione necessita de professores conscientes das particularidades linguísticas dos alunos surdos e habilitados para criar aulas acessíveis e genuinamente inclusivas.

Torna-se evidente, portanto, a urgência de aprofundar o debate sobre currículo e estruturação das disciplinas de Libras nas universidades do país. A mera obrigação legal não garante por si só uma formação que seja crítica e transformadora. É fundamental elaborar propostas curriculares que combinem teoria e prática, que valorizem a cultura surda, que discutam políticas linguísticas e que utilizem metodologias inclusivas de ensino.

O presente estudo justifica-se pela necessidade de examinar os efeitos da inclusão de Libras nas licenciaturas e o que ela contribui para a formação de professores melhor preparados para trabalhar sob a perspectiva da educação inclusiva e bilíngue. Justifica-se ainda pela pertinência do tema diante da expansão de debates sobre acesso linguístico, integração escolar e respeito à multiplicidade cultural no contexto educacional.

Além disso, o trabalho propõe-se a intensificar as conversas no meio acadêmico sobre políticas curriculares, preparação inicial de docentes e trabalho pedagógico voltado aos alunos surdos. Em um contexto social marcado por disparidades no acesso à educação e por barreiras na comunicação, discutir sobre a Libras nos currículos universitários torna-se imperativo para construir uma educação que seja de fato democrática e acessível.

Gonçalves *et al.* (2024) indicam que quando a Libras compõe a grade das licenciaturas, facilita-se a preparação de profissionais mais atentos às demandas específicas dos educandos surdos e consolida-se a criação de espaços escolares mais inclusivos e abertos linguisticamente. Esses pesquisadores observam que grande parte dos alunos de licenciatura compreende o valor da Libras para sua atuação como professores e para conseguirem implementar metodologias inclusivas de qualidade.

Portanto, quando se aborda currículo, Libras e formação de docentes, é fundamental fazer uma análise crítica dos obstáculos que cercam a implementação da disciplina nas licenciaturas e perceber como ela contribui para consolidar uma educação que valorize os direitos linguísticos da população surda.

Este trabalho tem por propósito investigar como a Libras está presente nos cursos de licenciatura e avaliar sua relevância para a preparação de professores capazes de trabalhar em ambientes educacionais inclusivos e bilíngues. Procura-se examinar os ganhos trazidos pelas mudanças legislativas, os entraves relacionados à organização curricular dessa disciplina e as reverberações pedagógicas da formação de educadores que trabalhem com alunos surdos.

Espera-se, com isso, que esta investigação reforce os diálogos acadêmicos concernentes a currículo, políticas de linguagem e formação de educadores, apontando o papel decisivo da Libras como elemento estruturante de uma educação inclusiva, democrática e voltada aos interesses coletivos da sociedade.

2 A inserção da Libras nos currículos das licenciaturas e os avanços legais da educação inclusiva

A trajetória da educação de surdos no Brasil foi historicamente marcada por práticas excludentes, concepções oralistas e ausência de reconhecimento linguístico da comunidade surda. Durante muitos anos, os estudantes surdos permaneceram submetidos a modelos educacionais centrados na oralidade e na tentativa de normalização linguística, desconsiderando suas especificidades culturais e identitárias. Apenas nas últimas décadas, sobretudo a partir dos movimentos sociais da comunidade surda e das transformações nas políticas públicas inclusivas, ocorreram avanços significativos relacionados ao reconhecimento da Libras e à construção de propostas educacionais bilíngues.

Nesse contexto, a oficialização da Língua Brasileira de Sinais por meio da Lei nº 10.436/2002 constituiu importante marco histórico para a educação inclusiva brasileira. A referida legislação reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, fortalecendo debates sobre direitos linguísticos, inclusão educacional e acessibilidade comunicacional.

Conforme afirmam Giroto, Martins e Lima (2015), o reconhecimento da Libras possibilitou maior visibilidade às discussões relacionadas à educação de surdos e às políticas educacionais inclusivas no ensino superior. As autoras destacam que a legislação brasileira passou a considerar a necessidade de formação de professores preparados para atuar em contextos bilíngues e inclusivos.

A consolidação desse processo ocorreu com a promulgação do Decreto nº 5.626/2005, responsável por regulamentar a Lei nº 10.436/2002 e estabelecer a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e Fonoaudiologia. Tal normativa representou significativo avanço para a inclusão da Libras nos currículos universitários, ampliando o espaço das discussões sobre educação bilíngue nas instituições de ensino superior.

Segundo o Decreto nº 5.626/2005:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos

sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005, apud Rech; Sell; Rigo, 2019, p. 158).

A inserção da Libras nas licenciaturas representou avanço relevante no campo das políticas curriculares inclusivas, especialmente ao reconhecer a necessidade de preparar futuros professores para atender às demandas educacionais dos estudantes surdos. Entretanto, apesar dos avanços legais, a implementação efetiva da disciplina nas universidades brasileiras ainda apresenta inúmeros desafios relacionados à organização curricular, carga horária, metodologias de ensino e aprofundamento teórico.

Diante desse cenário, diversas pesquisas acadêmicas passaram a problematizar o espaço ocupado pela Libras nos currículos das licenciaturas e suas reais contribuições para a formação docente. Kendrick e Cruz (2020) observam que a disciplina frequentemente ocupa posição periférica nos currículos universitários, sendo compreendida, muitas vezes, apenas como exigência legal e não como elemento estruturante da formação inclusiva.

Os autores destacam ainda que existe uma hierarquização curricular nas licenciaturas, na qual determinadas disciplinas consideradas “fundamentais” recebem maior valorização acadêmica, enquanto a Libras permanece restrita a uma formação básica e superficial. Essa realidade compromete o desenvolvimento de conhecimentos mais aprofundados sobre cultura surda, educação bilíngue e práticas pedagógicas acessíveis.

A esse respeito, Kendrick e Cruz (2020, p. 572) afirmam:

Do ponto de vista legal, é inegociável a condição da Libras na formação docente como disciplina obrigatória. No entanto, várias questões surgem a partir dessa realidade, como, por exemplo, em que medida a disciplina de Libras ocupa espaço no currículo e qual sua competência formativa para o futuro professor.

Assim, percebe-se que a simples presença da Libras no currículo universitário não garante, necessariamente, uma formação docente comprometida com os princípios da inclusão educacional. Faz-se necessário refletir sobre como essa disciplina vem sendo organizada, quais conteúdos são priorizados e quais impactos possui na formação dos licenciandos.

Pereira e Raugust (2020) problematizam justamente a estruturação da disciplina de Libras nas instituições de ensino superior, identificando recorrências relacionadas à insuficiência da carga horária, à excessiva quantidade de conteúdos previstos nas ementas e à generalização curricular da disciplina para diferentes cursos de licenciatura. Segundo as autoras,

muitos currículos apresentam dificuldades em articular teoria, prática e aprofundamento linguístico.

As pesquisadoras afirmam:

A conclusão é de que ainda são urgentes discussões com alcances mais amplos, englobando professores de Libras, coordenadores de cursos e gestão acadêmica, a fim de pensar conjuntamente a reestruturação da disciplina de Libras (Pereira; Raugust, 2020, p. 1939).

Nesse contexto, evidencia-se que os desafios relacionados à implementação da Libras nas licenciaturas ultrapassam questões legais, envolvendo debates sobre currículo, políticas linguísticas, identidade surda e formação docente crítica.

Além disso, a presença da Libras nas universidades também fortaleceu discussões sobre bilinguismo e cultura surda. A educação bilíngue passou a ser compreendida como importante proposta pedagógica para estudantes surdos, reconhecendo a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua.

Segundo Giroto, Martins e Lima (2015), o movimento em defesa da educação bilíngue ganhou força a partir das discussões sobre inclusão escolar e direitos linguísticos da comunidade surda. As autoras ressaltam que a Libras não deve ser vista apenas como recurso pedagógico, mas como língua constitutiva da identidade surda.

Nesse sentido, Skliar (1998 apud Constâncio, 2019) critica concepções educacionais centradas na normalização do sujeito surdo e defende a valorização da diferença linguística e cultural como princípio da educação inclusiva. Para o autor, o reconhecimento da Libras implica reconhecer também a legitimidade da cultura surda e das formas visuais de produção do conhecimento.

Conforme destaca Constâncio (2019), a valorização da Libras contribui para romper paradigmas excludentes historicamente construídos na educação brasileira. A autora afirma que:

A Libras é uma conquista da comunidade surda, que constantemente tem lutado pelo reconhecimento e aceitação de sua língua materna por toda a sociedade (Constâncio, 2019, p. 170).

A expansão das políticas inclusivas também impulsionou o crescimento das pesquisas acadêmicas sobre currículo, Libras e formação docente. Diversos estudos passaram a investigar as contribuições da disciplina para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas.

Oliveira e Kelmam (2019) afirmam que a inclusão da Libras nos currículos universitários vai além da aprendizagem de sinais, envolvendo conhecimentos históricos, culturais, sociais e metodológicos relacionados à educação de surdos. Segundo os autores, a formação docente inclusiva exige compreensão ampla acerca das especificidades linguísticas da comunidade surda.

Da mesma forma, Gonçalves *et al.* (2024) observam que muitos licenciandos reconhecem a importância da Libras para a atuação profissional docente e para a construção de ambientes escolares inclusivos. Os autores destacam que a disciplina contribui para sensibilizar os futuros professores acerca das necessidades educacionais dos estudantes surdos e das barreiras comunicacionais existentes no contexto escolar.

Entretanto, apesar dos avanços legais e curriculares, persistem inúmeras dificuldades na consolidação de uma formação docente verdadeiramente inclusiva. Entre os principais desafios destacam-se a ausência de aprofundamento linguístico, a insuficiência da carga horária, a escassez de professores surdos nas universidades e a fragilidade das políticas institucionais voltadas à educação bilíngue.

Paiva, Faria e Chaveiro (2018) afirmam que a implementação da Libras nas licenciaturas ainda ocorre de maneira desigual entre as instituições de ensino superior, apresentando diferentes cargas horárias, objetivos e metodologias. Segundo os autores, não existe padronização curricular nacional para a disciplina, o que gera fragilidades na formação docente.

Além disso, muitas universidades ofertam a disciplina em períodos isolados da graduação, dificultando a continuidade da aprendizagem e o desenvolvimento de competências comunicacionais mais consistentes em Libras.

Assim, percebe-se que os avanços legais relacionados à inclusão da Libras nos currículos das licenciaturas representam conquistas fundamentais para a educação inclusiva brasileira. Contudo, a efetivação de uma formação docente comprometida com os direitos linguísticos da comunidade surda exige a ampliação das discussões sobre currículo, políticas educacionais, metodologias de ensino e valorização da cultura surda no ambiente universitário.

Portanto, discutir a inserção da Libras nas licenciaturas implica compreender que a educação inclusiva não pode ser reduzida à presença formal da disciplina nos currículos. Trata-se de um processo complexo

que envolve transformação curricular, formação crítica de professores, valorização da diversidade linguística e construção de práticas pedagógicas capazes de garantir o acesso, a permanência e a participação efetiva dos estudantes surdos na educação básica e superior.

3 A contribuição da disciplina de Libras para a formação de docentes mais preparados

A formação docente constitui elemento fundamental para a consolidação de práticas educacionais inclusivas e para a construção de uma escola comprometida com a diversidade humana, cultural e linguística. Nesse contexto, a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura representa importante avanço no processo de preparação de professores capazes de atuar em ambientes educacionais inclusivos, especialmente no atendimento às especificidades dos estudantes surdos.

Historicamente, a formação de professores no Brasil foi estruturada a partir de perspectivas pedagógicas pouco sensíveis às diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda. Durante décadas, os cursos de licenciatura priorizaram metodologias centradas na oralidade, desconsiderando a necessidade de formação específica voltada à comunicação visual e à educação bilíngue. Essa realidade contribuiu para a permanência de práticas excludentes e para o distanciamento entre professores ouvintes e estudantes surdos no ambiente escolar.

Diante desse cenário, a obrigatoriedade da disciplina de Libras nas licenciaturas, instituída pelo Decreto nº 5.626/2005, passou a representar não apenas uma exigência legal, mas também uma possibilidade de transformação das práticas pedagógicas e da formação inicial docente.

Segundo Gonçalves *et al.* (2024), a disciplina de Libras desempenha papel essencial na preparação dos futuros professores, contribuindo para o desenvolvimento de competências relacionadas à inclusão, à acessibilidade linguística e ao respeito à diversidade cultural. Os autores afirmam que os licenciandos reconhecem a relevância da Libras para a atuação profissional e para a construção de ambientes escolares mais inclusivos.

Nesse contexto, a formação docente passa a envolver conhecimentos que ultrapassam o domínio técnico dos conteúdos escolares, incorporando discussões sobre cultura surda, identidade linguística, políticas inclusivas e metodologias acessíveis de ensino. A Libras assume, assim, papel

fundamental na construção de práticas pedagógicas mais humanizadas e democráticas.

Conforme afirmam Oliveira e Kelmam (2019), a disciplina de Libras não deve restringir-se ao ensino mecânico de sinais isolados, mas promover reflexões amplas sobre educação de surdos e inclusão escolar. Segundo os autores, a formação docente inclusiva exige compreensão das dimensões históricas, culturais e linguísticas relacionadas à comunidade surda.

A esse respeito, Oliveira e Kelmam (2019, p. 97) destacam:

Conclui-se que a inclusão vai além do ensino do léxico da língua de sinais, envolvendo compreensão do bilinguismo e biculturalismo de surdos, envolvendo, também, intenções e adequações no ensino da disciplina.

Essa perspectiva evidencia que a formação docente voltada à educação inclusiva necessita considerar o estudante surdo como sujeito linguístico e cultural, superando concepções reducionistas baseadas apenas na deficiência auditiva.

Além disso, a presença da Libras nas licenciaturas favorece a sensibilização dos futuros professores acerca das barreiras comunicacionais enfrentadas pelos estudantes surdos no cotidiano escolar. Muitos licenciandos passam a compreender, durante a disciplina, as dificuldades relacionadas à ausência de acessibilidade linguística e à exclusão produzida pela falta de comunicação entre professores ouvintes e alunos surdos.

Segundo Constâncio (2019), a formação docente em Libras contribui significativamente para romper paradigmas históricos de exclusão educacional, fortalecendo o reconhecimento da cultura surda e da Libras como língua legítima da comunidade surda brasileira. A autora afirma que o contato dos licenciandos com a Libras favorece mudanças nas concepções sobre surdez, inclusão e diversidade.

Nesse sentido, a formação inicial docente assume importante responsabilidade social, pois é durante a graduação que muitos professores possuem o primeiro contato com discussões relacionadas à educação bilíngue e às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

A esse respeito, Gonçalves *et al.* (2024, p. 64) afirmam:

Os resultados destacam que a maioria dos acadêmicos reconhece a relevância da formação em Libras para a prática docente inclusiva. Portanto, a pesquisa conclui que a inclusão da disciplina de Libras nos

cursos de licenciatura desempenha um papel crucial na formação de professores mais preparados para a educação inclusiva.

Dessa maneira, a disciplina de Libras contribui para ampliar a percepção dos licenciandos acerca da diversidade presente nos espaços escolares, favorecendo práticas pedagógicas mais acessíveis e acolhedoras.

Outro aspecto relevante refere-se à contribuição da Libras para o fortalecimento das práticas bilíngues na educação. A compreensão da Libras como primeira língua da comunidade surda e do português escrito como segunda língua exige do professor conhecimentos específicos sobre bilinguismo, cultura visual e metodologias diferenciadas de ensino.

Segundo Giroto, Martins e Lima (2015), a educação bilíngue representa importante conquista da comunidade surda, pois reconhece a Libras como língua de instrução e elemento constitutivo da identidade surda. As autoras afirmam que a formação docente precisa contemplar essas discussões para garantir práticas pedagógicas coerentes com os direitos linguísticos dos estudantes surdos.

Nesse contexto, a disciplina de Libras contribui para que os futuros professores compreendam a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas, da comunicação em sala de aula e da produção de materiais acessíveis visualmente. Tal formação favorece o desenvolvimento de estratégias inclusivas voltadas à participação efetiva dos estudantes surdos no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, apesar das contribuições da disciplina, diversos estudos apontam limitações existentes na formação inicial dos professores. Uma das principais dificuldades refere-se à reduzida carga horária destinada à Libras nos currículos universitários, o que compromete o aprofundamento linguístico dos licenciandos.

Pereira e Raugust (2020) identificam que muitas disciplinas de Libras apresentam excesso de conteúdo para um tempo reduzido de formação, dificultando o desenvolvimento de competências comunicacionais mais consistentes. Segundo as autoras, ainda são necessárias reformulações curriculares que articulem teoria, prática pedagógica e aprofundamento linguístico.

As autoras afirmam:

A pouca carga horária destinada à disciplina e o excesso de conteúdo a ser ensinado comprometem a possibilidade de aprofundamento das discussões e do desenvolvimento das habilidades linguísticas dos futuros professores (Pereira; Raugust, 2020, p. 1940).

Além disso, muitos cursos de licenciatura ofertam a disciplina de Libras em apenas um semestre da graduação, tornando insuficiente o tempo destinado ao aprendizado da língua e à discussão das questões relacionadas à educação de surdos.

Outro desafio refere-se à ausência de continuidade formativa após a disciplina obrigatória. Muitos licenciandos concluem o curso sem desenvolver fluência mínima em Libras, permanecendo inseguros para atuar pedagogicamente com estudantes surdos.

Nesse sentido, Ferreira e Batista (2024) destacam que a formação inicial ainda apresenta lacunas importantes quanto ao domínio linguístico da Libras e às metodologias voltadas à educação bilíngue. Os autores afirmam que a disciplina precisa ser acompanhada de outras ações formativas, como projetos de extensão, grupos de pesquisa e formação continuada.

A problemática relacionada à formação docente também envolve a necessidade de valorização da presença de professores surdos nas universidades. A atuação de docentes surdos nas disciplinas de Libras contribui significativamente para o fortalecimento da representatividade da comunidade surda e para o desenvolvimento de experiências formativas mais próximas da realidade linguística e cultural dos surdos.

Segundo Skliar (1998 apud Giroto; Martins; Lima, 2015), a educação de surdos deve ser construída a partir da valorização das diferenças culturais e linguísticas, rompendo com modelos educacionais normalizadores historicamente impostos às pessoas surdas.

Além disso, a formação docente em Libras contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais acessíveis não apenas para estudantes surdos, mas para toda a comunidade escolar. O uso de recursos visuais, metodologias multimodais, tecnologias assistivas e estratégias comunicacionais diversificadas amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece ambientes educacionais mais democráticos.

Paiva, Faria e Chaveiro (2018) afirmam que a disciplina de Libras possibilita reflexões importantes sobre inclusão, acessibilidade e práticas pedagógicas voltadas à diversidade. Os autores ressaltam que a formação docente inclusiva exige constante revisão curricular e aprofundamento das discussões sobre educação bilíngue.

Dessa forma, percebe-se que a disciplina de Libras possui contribuições significativas para a formação de docentes mais preparados, críticos e conscientes das especificidades linguísticas da comunidade surda. Entretanto, para que essa contribuição seja efetivamente consolidada, faz-

se necessário ampliar investimentos em políticas curriculares, formação continuada, valorização da cultura surda e fortalecimento da educação bilíngue nas universidades brasileiras.

Portanto, a presença da Libras nos cursos de licenciatura deve ser compreendida como elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e para a formação de professores comprometidos com a democratização do ensino, a valorização da diversidade e a garantia dos direitos linguísticos dos estudantes surdos.

4 Considerações finais

A incorporação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos currículos das licenciaturas marca um progresso significativo nas medidas educacionais públicas dedicadas a incluir os surdos tanto nas escolas quanto nas universidades. O reconhecimento jurídico da Libras, estabelecido pela Lei nº 10.436/2002 e detalhado no Decreto nº 5.626/2005, abriu caminho para ampliar as conversas sobre educação bilíngue, os direitos linguísticos dos surdos e a relevância de preparar professores que saibam lidar com a diversidade.

Durante este trabalho, constatou-se que incluir Libras nas licenciaturas vai muito além de apenas cumprir uma obrigação legal, funcionando como peça-chave para criar estratégias de ensino inclusivas e acessíveis. A matéria desempenha papel decisivo ao conscientizar futuros educadores sobre as particularidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, estimulando debates sobre inclusão, comunicação acessível, identidade surda e educação bilíngue.

Porém, mesmo com os avanços nas leis e nos currículos, continuam existindo muitos obstáculos para alcançar uma preparação docente mais sólida no ensino de surdos. Estudos consultados demonstram problemas como poucas horas de aula na disciplina, falta de profundidade em certos tópicos, carência de aprofundamento na língua em si e fragilidade nas diretrizes curriculares para Libras dentro das universidades.

Percebe-se, nesse cenário, que muitas licenciaturas ainda enfrentam dificuldades em conectar a Libras adequadamente com as outras questões pedagógicas da formação de professores. Frequentemente, a disciplina fica isolada no currículo, sem sequência de aprendizado ou estudos teóricos e práticos suficientes para que futuros educadores se sintam seguros trabalhando com alunos surdos.

Verificou-se também que criar uma escola realmente inclusiva demanda superar estratégias pedagógicas que excluem e que historicamente marcaram presença na educação do Brasil. Reconhecer a importância da Libras significa enxergar os surdos como comunidade de língua e cultura próprias, deixando de lado visões que focalizam apenas na perda auditiva e desenvolvendo caminhos educacionais baseados no apreço às diferenças.

Assim, mostram-se essenciais discussões mais amplas sobre estrutura curricular, políticas para as línguas e como formar novos professores, com o objetivo de reposicionar a Libras dentro das licenciaturas e potencializar práticas de ensino coerentes com a educação bilíngue. Também é preciso investir em aprendizado permanente dos professores, criar recursos didáticos que todos possam usar, apoiar educadores surdos e fortalecer ações inclusivas nas universidades e redes de ensino.

Em conclusão, a disciplina de Libras tem grande importância na preparação de educadores capazes de trabalhar em ambientes escolares genuinamente inclusivos, ajudando na universalização do acesso ao ensino, na proteção dos direitos linguísticos dos surdos e na formação de uma educação mais solidária, acessível e responsável socialmente. Espera-se que esta pesquisa fortaleça futuras investigações acerca de currículo, Libras e capacitação de docentes, fomentando novos questionamentos no campo acadêmico e iniciativas educacionais centradas na inclusão e no reconhecimento da riqueza das diferentes línguas no ambiente escolar.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 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, 2002.

CONSTÂNCIO, Rosana Fátima Janes. Formação docente para o ensino da Libras: singularidades e valorização da língua. **Iniciação & Formação Docente**, Uberaba, v. 6, n. 1, p. 168 a 178, 2019. DOI: 10.18554/ifd.v6i1.3691. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/3691>. Acesso em: 22 mai. 2026.

FERREIRA, Lar Ferreira dos Santos; BATISTA, Lodenir Becker Karnopp. Formação de professores surdos: perspectivas sobre instrumento de avalia-

ção, narrativas e ensino de Libras. **SciELO Preprints**, 2024.

GIOVANELLI, Silio. O ensino de Libras nas licenciaturas e suas especificidades. **Revista Falange Miúda**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.upe.br/index.php/refami/article/view/601>. Acesso em: 22 mai. 2026.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LIMA, Jessica Mariane Rodrigues de. Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: perspectivas atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. esp., p. 741-757, 2015.

GONÇALVES, José Almir Rodrigues et al. A importância da disciplina de Libras na formação docente. In: **Educação em transformação: desafios emergentes 2**. 2024.

KENDRICK, Denielli; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Libras e formação docente: da constatação à superação de hierarquias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 571-586, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Cláudio de; KELMAM, Celeste Azulay. Percepções sobre ensino de Libras no currículo de formação docente em licenciaturas fluminenses. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 6, n. 13, p. 94-110, 2019.

PAIVA, Gláucia Xavier dos Santos; FARIA, Juliana Guimarães; CHAVEIRO, Neuma. O ensino de Libras nos cursos de formação de professores: desafios e possibilidades. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 68-80, 2018.

PEREIRA, Karina Ávila; RAUGUST, Mayara Bataglin. Incursões sobre a estruturação da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 67, p. 1938-1966, 2020.

RECH, Gabriele Cristine; SELL, Fabiola Sucupira Ferreira; RIGO, Natália Schleder. Libras nas licenciaturas e currículo. **Surdez e aquisição de línguas**, v. 7, n. 2, p. 156-171, 2019.

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

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS SURDOS: O USO DE VÍDEOS EM LIBRAS, LEGENDAS, PLATAFORMAS VIRTUAIS, APLICATIVOS E RECURSOS MULTIMODAIS

Jessica Silva Cosso¹

Marcos Paulo de Almeida²

Ana Carolina Raimundo Silva³

Carlos Roberto Martins⁴

Isabele Sant'Ana de Brito⁵

Francielle Cantarelli Martins⁶

1 Introdução

A questão da educação para alunos surdos vem gerando intensos debates no âmbito das políticas públicas, da inclusão nas escolas e das metodologias de ensino bilíngue, principalmente por conta das mudanças trazidas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). O desenvolvimento das tecnologias digitais transformou profundamente a forma como nos comunicamos, interagimos socialmente e acessamos informações, impactando diretamente o trabalho desenvolvido nas escolas e nas instituições de ensino. Com isso, os recursos digitais passaram a estar no centro das estratégias pedagógicas direcionadas ao ensino de surdos, principalmente porque permitem aprendizagens baseadas na visualidade, na acessibilidade de linguagem e na utilização de múltiplos formatos e modos de apresentação.

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

2 Mestre em Estudo de Tradução pela Universidade Estadual de Tocantins.

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

4 Mestre em Cultura Educação pela Universidade La Salle.

5 Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal do Acre.

6 Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Viçosa.

A população surda, historicamente enfrentando exclusão nas escolas e dificuldades na comunicação, viu nas tecnologias digitais novas formas de participar da vida acadêmica, criar culturalmente e aprender. O reconhecimento da Libras como idioma oficial dos surdos brasileiros, através da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, abriu caminho para debates sobre a importância de metodologias que levassem em conta as características linguísticas e culturais dos alunos surdos. Consequentemente, materiais em vídeo com Libras, textos legendados, softwares educacionais, plataformas online e conteúdo em diferentes formatos começaram a fazer parte das estratégias utilizadas para uma educação mais inclusiva.

De acordo com Tomaz (2023), as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação facilitam o aprendizado dos surdos através de recursos visuais, ajudando a disseminar a Libras, a identidade surda e as trocas entre pessoas em espaços online. A pesquisadora aponta que as TDIC ampliam as oportunidades de comunicação e aprendizado ao permitir que a Libras apareça em contextos que antes eram dominados pela fala, melhorando a acessibilidade linguística na escola. Assim, os recursos digitais deixam de ser apenas complementos e viram peças-chave na forma como ocorre o ensino e a aprendizagem na educação bilíngue para surdos.

Diante dessa realidade, é importante refletir sobre como a tecnologia tem contribuído para criar práticas mais inclusivas e que respeitem as diferenças. A produção de vídeos em Libras, por exemplo, representa um grande avanço para o ensino de surdos, pois permite que o conteúdo escolar seja apresentado em língua de sinais, facilitando a compreensão e um aprendizado mais profundo. Como colocam Kawase, Costa e Lacerda (2021), os vídeos educacionais são cada vez mais comuns no trabalho com alunos surdos porque conseguem aproveitar a capacidade visual deles e organizar os conteúdos em Libras, tornando o acesso linguístico mais fácil. As autoras também observam que adicionar legendas a esses vídeos auxilia na compreensão das aulas e no desenvolvimento do português escrito como segunda língua para esses estudantes.

Nesse cenário, a combinação de diferentes modos de apresentação de conteúdo se torna essencial no trabalho educativo com alunos surdos. A mistura de imagens, vídeos, efeitos visuais, textos, Libras e elementos gráficos aumenta as formas como os alunos conseguem entender e trabalhar com o material estudado. Para a comunidade surda, cujo mundo é fundamentalmente visual, esses recursos em diferentes formatos ajudam

no crescimento intelectual, linguístico e nas relações sociais, permitindo que o conhecimento seja absorvido de maneira mais significativa.

A importância das TDIC na educação de surdos também fica clara com o crescimento de plataformas online de aprendizado e programas educacionais que são acessíveis. Machado, Ludovico e Barcellos (2023) apontam que as plataformas acessíveis que funcionam em dois idiomas facilitam o ensino e o aprendizado da Libras, promovendo convivência, reconhecimento cultural e acesso igualitário à linguagem. As pesquisadoras mapearam diversos ambientes virtuais criados para ensinar Libras, mostrando como a tecnologia pode expandir as possibilidades de uma educação que inclua a todos.

Também é relevante mencionar que os programas educacionais e as ferramentas de tecnologia assistiva passaram a ser fundamentais para auxiliar alunos surdos em seu aprendizado. Novaes e Novaes (2021) observam que os aplicativos para celulares, tablets e computadores oferecem funcionalidades que auxiliam tanto no ensino quanto na aprendizagem da Libras, apoiando processos educacionais inclusivos e criando mais formas de comunicação entre surdos e pessoas que ouvem. Na visão dos autores, essas ferramentas de tecnologia assistiva representam um avanço importante na compreensão da surdez e da inclusão nas escolas.

O ponto central desta reflexão está na realidade de que, apesar dos avanços tecnológicos e das políticas inclusivas, estudantes surdos continuam enfrentando dificuldades educacionais. Ainda que as tecnologias digitais tenham grande potencial para melhorar a acessibilidade linguística e a aprendizagem, muitas escolas ainda não dispõem dos recursos necessários para atender adequadamente a comunidade surda. A falta de materiais em dois idiomas, a preparação insuficiente dos professores para trabalhar com essas tecnologias e a carência de metodologias que aproveitem o potencial visual continuam impedindo uma inclusão real.

Como observam Torres e Martins (2023), estudos sobre tecnologia e ensino de surdos mostram que os recursos tecnológicos funcionam bem no processo educativo quando são acompanhados de boas práticas pedagógicas e da participação comprometida do professor e do aluno. As autoras destacam que os assuntos mais frequentes nessas pesquisas incluem educação online, softwares, produções audiovisuais, plataformas web e materiais em vídeo, revelando como o tema da acessibilidade tecnológica está em expansão nas discussões sobre educação.

Portanto, discutir a presença de tecnologias digitais na educação de surdos vai muito além de simplesmente colocar equipamentos nas salas de aula; significa construir formas de ensinar que respeitem a identidade linguística e cultural desses alunos. Nesse entendimento, a tecnologia funciona como um meio para melhorar o ensino, garantir acessibilidade e promover inclusão real, fortalecendo uma educação em dois idiomas e democratizando o acesso ao aprendizado.

O estudo se justifica pela importância de expandir o conhecimento sobre como as tecnologias digitais impactam a aprendizagem de alunos surdos, considerando que essas ferramentas estão cada vez mais presentes nas escolas. Além disso, o trabalho ganha relevância porque as conversas sobre inclusão nas escolas, acessibilidade linguística e educação em dois idiomas estão crescendo, especialmente em um mundo cada vez mais permeado pelas tecnologias.

Sob a perspectiva da pesquisa científica, este debate enriquece os estudos na área da educação de surdos e das tecnologias educacionais, ampliando as discussões sobre formas de ensinar que sejam inclusivas e fundamentadas na visualidade, em múltiplos formatos de apresentação e na Libras como língua de ensino. A importância do tema também aparece na necessidade de compreender de que forma os recursos digitais contribuem para um aprendizado significativo, para que alunos surdos participem ativamente e ganhem autonomia em suas trajetórias escolares.

Portanto, o propósito deste estudo é examinar como as tecnologias digitais auxiliam na aprendizagem de alunos surdos, focando particularmente em vídeos com Libras, legendas, ambientes virtuais de aprendizado, programas educacionais e recursos que combinam diferentes formatos. O objetivo é verificar de que maneira essas ferramentas melhoram o acesso à linguagem, promovem inclusão nas escolas e consolidam a educação em dois idiomas, resultando em uma educação mais aberta, participativa e acolhedora.

Com isso em vista, examinar as vantagens e as dificuldades do uso de tecnologias digitais na educação de surdos é necessário para elaborar políticas governamentais, estratégias de trabalho em sala de aula e projetos educacionais que realmente promovam inclusão, valorizem a Libras e garantam que todos os alunos tenham direito a uma educação de qualidade.

2 Vídeos em Libras, legendas e recursos visuais no processo de ensino-aprendizagem dos surdos

A utilização de vídeos em Libras, legendas e recursos visuais no contexto educacional representa um dos principais avanços das práticas pedagógicas voltadas à educação de estudantes surdos, sobretudo diante da consolidação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nos espaços escolares contemporâneos. A educação bilíngue de surdos fundamenta-se no reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), exigindo, portanto, estratégias metodológicas compatíveis com as especificidades linguísticas, culturais e visuais da comunidade surda.

Nesse contexto, os vídeos em Libras assumem importante função pedagógica ao possibilitarem a apresentação dos conteúdos escolares em língua de sinais, favorecendo a compreensão, a interação e a construção do conhecimento. A visualidade, elemento central na experiência comunicativa e cognitiva do sujeito surdo, passa a ocupar posição privilegiada nos processos de ensino-aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais.

Segundo Kawase, Costa e Lacerda (2021), os vídeos didáticos constituem uma realidade crescente na educação de surdos devido à possibilidade de organizar os conteúdos escolares em Libras, explorando recursos visuais que favorecem a compreensão dos estudantes surdos. As autoras afirmam que os vídeos permitem a valorização da língua de sinais como instrumento de mediação pedagógica, além de ampliarem as condições de acessibilidade linguística no ambiente escolar.

A importância da visualidade na educação de surdos é amplamente discutida por pesquisadores da área da educação bilíngue. Campello (2008) defende que a experiência visual constitui elemento estruturante da aprendizagem dos sujeitos surdos, uma vez que suas formas de compreender o mundo são organizadas predominantemente por meio da percepção visual. Nesse sentido, imagens, vídeos, fotografias, animações, esquemas gráficos e outros recursos visuais tornam-se instrumentos fundamentais para a construção do conhecimento.

Conforme afirmam Kawase, Costa e Lacerda (2021):

Somando-se às questões da língua de sinais, outro aspecto necessário à aprendizagem dos surdos está nos usos estratégicos de imagens como: vídeos, filmes, fotografias, mapas, etc. (Kawase; Costa; Lacerda, 2021, p. 137).

A utilização de vídeos em Libras possibilita que os estudantes surdos tenham acesso aos conteúdos escolares em sua língua natural, reduzindo barreiras comunicacionais historicamente presentes nos sistemas educacionais. Além disso, os vídeos favorecem a autonomia dos estudantes, permitindo revisitar conteúdos, repetir explicações e adaptar o ritmo da aprendizagem às necessidades individuais de cada aluno.

Diante desse cenário, percebe-se que os recursos audiovisuais não apenas auxiliam a compreensão dos conteúdos, mas também fortalecem a identidade linguística e cultural da comunidade surda. A presença da Libras nos materiais didáticos digitais representa reconhecimento da singularidade linguística dos surdos e valorização de suas formas próprias de interação social e produção do conhecimento.

Além dos vídeos em Libras, as legendas desempenham papel relevante nos processos educativos voltados aos estudantes surdos. Embora a Libras seja reconhecida como primeira língua da comunidade surda, a Língua Portuguesa escrita constitui importante instrumento de participação acadêmica e social. Assim, as legendas funcionam como recurso complementar que auxilia o desenvolvimento da leitura e da escrita em português.

Segundo Kawase, Costa e Lacerda (2021), a qualidade das legendas nos vídeos didáticos influencia diretamente a compreensão dos conteúdos pelos estudantes surdos, especialmente em relação ao tempo de exposição das informações escritas. As autoras destacam que a sincronização adequada entre Libras, legendas e imagens favorece maior acessibilidade aos conteúdos escolares.

Nesse sentido, a integração entre Libras e legendas configura importante estratégia multimodal no ensino bilíngue, permitindo que os estudantes surdos desenvolvam simultaneamente competências linguísticas em Libras e em Língua Portuguesa escrita. A multimodalidade, entendida como a articulação entre diferentes linguagens e formas de comunicação, favorece experiências pedagógicas mais acessíveis, interativas e significativas.

De acordo com Tomaz (2023), as TDIC beneficiam os estudantes surdos justamente por privilegiarem elementos visuais e multimodais, respeitando a experiência visual característica da surdez. A autora afirma que os ambientes digitais possibilitam maior flexibilidade comunicacional e ampliam os espaços de interação social e aprendizagem da comunidade surda.

Nesse contexto, os recursos visuais assumem centralidade nas práticas pedagógicas inclusivas. Diagramas, mapas conceituais, ilustrações, animações, jogos digitais e plataformas interativas auxiliam a compreensão de conceitos abstratos e favorecem a organização cognitiva dos conteúdos. A pedagogia visual, amplamente discutida nos estudos sobre educação de surdos, fundamenta-se justamente na valorização da experiência imagética e visual como caminho para a aprendizagem significativa.

Quadros (1997 apud Lodi, 2013) ressalta que a educação bilíngue de surdos deve considerar não apenas a presença da Libras, mas também metodologias adequadas às especificidades visuais dos estudantes surdos. Assim, a construção de práticas pedagógicas acessíveis exige o desenvolvimento de materiais didáticos que articulem língua de sinais, recursos visuais e tecnologias digitais.

A relação entre tecnologias digitais e educação de surdos também pode ser compreendida a partir das contribuições das tecnologias assistivas. Novaes e Novaes (2021) afirmam que os aplicativos digitais e os recursos tecnológicos acessíveis representam importante inovação no ensino-aprendizagem da Libras, favorecendo processos inclusivos e ampliando a comunicação entre surdos e ouvintes. Segundo os autores, os recursos digitais instalados em celulares, tablets e computadores possuem funcionalidades capazes de fortalecer a aprendizagem e a acessibilidade linguística.

Assim, os vídeos em Libras associados a aplicativos educacionais e plataformas digitais possibilitam maior democratização do acesso ao conhecimento. O ambiente virtual torna-se espaço de circulação da Libras, da cultura surda e da produção de conteúdos acessíveis, rompendo com modelos educacionais centrados exclusivamente na oralidade.

Outro aspecto relevante refere-se à utilização de plataformas digitais de vídeos e redes sociais como espaços educativos informais para a comunidade surda. Schlindwein e Rocha (2023) destacam que os avanços tecnológicos ampliaram significativamente as formas de comunicação dos surdos, permitindo que canais digitais em Libras fossem utilizados para divulgação de informações científicas, culturais e educacionais.

As autoras defendem que os ambientes digitais favoreceram práticas translíngues e multimodais, possibilitando que a Libras ocupasse novos espaços sociais e comunicativos anteriormente limitados pelas barreiras linguísticas. Nesse contexto, os youtubers surdos passam a desempenhar

importante papel na disseminação de conteúdos em Libras, fortalecendo a identidade surda e promovendo acessibilidade à informação.

Além disso, os vídeos educativos em Libras contribuem para ampliar a participação acadêmica dos estudantes surdos em diferentes níveis de ensino, incluindo educação básica, ensino superior e pós-graduação. Lira e Viana (2023) destacam a importância da produção de objetos de aprendizagem acessíveis em Libras para garantir inclusão de estudantes surdos nos ambientes acadêmicos. As autoras desenvolveram tutorial em Libras para orientação sobre submissão de projetos na Plataforma Brasil, evidenciando a necessidade de materiais acessíveis em língua de sinais nos contextos científicos e universitários.

Nesse contexto, percebe-se que os recursos visuais e multimodais ultrapassam a função meramente ilustrativa, assumindo papel efetivo na mediação pedagógica e na construção da aprendizagem significativa. A presença da Libras nos vídeos educativos, associada às legendas, imagens e elementos gráficos, fortalece práticas pedagógicas inclusivas e amplia as possibilidades de participação dos estudantes surdos nos espaços educacionais.

Contudo, apesar dos avanços observados, ainda existem desafios relacionados à produção de materiais acessíveis e à formação docente para utilização das tecnologias digitais na educação de surdos. Muitos professores não possuem formação adequada para elaboração de recursos multimodais acessíveis ou para integração pedagógica das tecnologias digitais no ensino bilíngue.

Conforme afirmam Santos e Honorato (2024), a utilização das tecnologias educacionais exige práticas pedagógicas planejadas e alinhadas às necessidades linguísticas dos estudantes surdos. Os autores ressaltam que a simples inserção de recursos tecnológicos não garante inclusão, sendo necessário compreender as especificidades culturais, linguísticas e visuais da comunidade surda.

Portanto, a utilização de vídeos em Libras, legendas e recursos visuais constitui elemento essencial para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas na educação de surdos. Tais recursos favorecem a acessibilidade linguística, fortalecem a educação bilíngue e ampliam as possibilidades de participação acadêmica e social dos estudantes surdos. Além disso, contribuem para valorização da Libras, da cultura surda e da construção de ambientes educacionais mais democráticos, acessíveis e inclusivos.

3 Plataformas virtuais, aplicativos e recursos multimodais na educação bilíngue de estudantes surdos

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas modificaram profundamente as formas de produção, circulação e acesso ao conhecimento, influenciando diretamente os processos educativos desenvolvidos em diferentes contextos sociais. No campo da educação de surdos, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) passaram a desempenhar importante papel na promoção da acessibilidade linguística, da inclusão educacional e da ampliação das práticas pedagógicas fundamentadas na visualidade e na multimodalidade.

A educação bilíngue de estudantes surdos fundamenta-se no reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), exigindo estratégias metodológicas compatíveis com as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Nesse contexto, plataformas virtuais, aplicativos educacionais e recursos multimodais tornam-se instrumentos relevantes para a mediação pedagógica, contribuindo para práticas de ensino mais acessíveis, interativas e inclusivas.

As plataformas virtuais de aprendizagem representam um dos principais recursos utilizados no contexto da educação contemporânea, especialmente após a ampliação do uso das tecnologias digitais nos ambientes escolares e universitários. Tais plataformas possibilitam o compartilhamento de conteúdo em diferentes formatos, incluindo vídeos em Libras, imagens, animações, fóruns interativos, jogos educativos e materiais bilíngues acessíveis.

Machado, Ludovico e Barcellos (2023) afirmam que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) acessíveis e bilíngues favorecem significativamente os processos de ensino-aprendizagem de estudantes surdos, ao possibilitarem interação social, valorização da Libras e fortalecimento da cultura surda. As autoras destacam que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação podem otimizar o ensino de Língua de Sinais e promover maior participação dos estudantes surdos nos espaços educacionais.

Diante desse cenário, percebe-se que os ambientes virtuais ultrapassam a função meramente tecnológica e passam a constituir espaços de construção identitária, interação social e circulação da Libras. A presença de conteúdos acessíveis em língua de sinais favorece a autonomia

dos estudantes surdos e amplia suas possibilidades de acesso à informação e ao conhecimento científico.

Nesse contexto, a multimodalidade assume posição central nos processos educativos digitais. A articulação entre Libras, imagens, vídeos, legendas, animações, elementos gráficos e textos escritos possibilita experiências pedagógicas mais significativas e compatíveis com a experiência visual característica da comunidade surda. A multimodalidade, portanto, constitui importante estratégia pedagógica na educação bilíngue de estudantes surdos, favorecendo diferentes formas de compreensão e construção do conhecimento.

Tomaz (2023) ressalta que as TDIC beneficiam os estudantes surdos justamente por privilegiarem elementos visuais e multimodais, contribuindo para a disseminação da Libras, da cultura surda e da acessibilidade linguística nos ambientes digitais. Segundo a autora:

As TDIC apresentam-se como um recurso que agrega ricamente o processo de aprendizagem dos surdos tanto para sua língua materna, a Língua de Sinais, quanto para o Português na língua escrita, considerada uma segunda língua para o indivíduo surdo (Tomaz, 2023, p. 2).

A citação evidencia que as tecnologias digitais favorecem não apenas a comunicação em Libras, mas também o desenvolvimento da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, aspecto essencial para a participação acadêmica e social dos estudantes surdos.

Além das plataformas virtuais, os aplicativos educacionais passaram a desempenhar importante papel no processo de ensino-aprendizagem da comunidade surda. Aplicativos instalados em celulares, tablets e computadores possibilitam acesso rápido a conteúdos em Libras, dicionários visuais, jogos educativos, tradutores automáticos e materiais pedagógicos acessíveis.

Novaes e Novaes (2021) afirmam que as tecnologias assistivas digitais representam importante inovação nos estudos da surdez e da comunicação em Libras, uma vez que favorecem processos inclusivos e ampliam as possibilidades de aprendizagem da língua de sinais. Os autores destacam que os aplicativos educacionais auxiliam tanto o ensino quanto a aprendizagem da Libras, fortalecendo práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis.

Os aplicativos digitais também favorecem a autonomia dos estudantes surdos, permitindo que tenham acesso aos conteúdos educacionais em diferentes espaços e momentos do cotidiano. A mobilidade proporcionada

pelas tecnologias digitais rompe barreiras físicas e amplia as possibilidades de interação com o conhecimento, tornando os processos educativos mais flexíveis e acessíveis.

Nesse contexto, as tecnologias digitais passam a desempenhar importante função social e cultural na comunidade surda. Conforme afirmam Schlindwein e Rocha (2023), os avanços tecnológicos possibilitaram novas formas de comunicação e aprendizagem, permitindo que a Libras ocupasse espaços digitais anteriormente restritos à oralidade. As autoras destacam que plataformas digitais de vídeos e redes sociais favoreceram práticas translíngues e multimodais, ampliando a circulação de conteúdos culturais, científicos e educacionais produzidos em Libras.

As redes sociais e os canais digitais em Libras passaram a funcionar como espaços de produção de conhecimento, fortalecimento da identidade surda e democratização do acesso à informação. Youtubers surdos, influenciadores digitais e criadores de conteúdos em Libras assumem papel relevante na disseminação de informações acessíveis, fortalecendo a representatividade da comunidade surda nos ambientes digitais.

Além disso, os recursos multimodais presentes nas plataformas digitais favorecem práticas pedagógicas mais interativas e significativas. Jogos educativos, animações, infográficos, mapas conceituais, recursos audiovisuais e ambientes gamificados ampliam o engajamento dos estudantes surdos e estimulam a aprendizagem colaborativa.

Sena, Serra e Schlemmer (2023) investigaram o uso de jogos tecnológicos estruturados em PowerPoint no contexto da educação bilíngue de estudantes surdos e constataram que os jogos digitais promoveram maior motivação, participação e engajamento dos estudantes nas atividades pedagógicas. As autoras destacam ainda que a presença de elementos culturais surdos nos jogos favoreceu a construção de ambientes escolares mais inclusivos e empáticos.

A relação entre tecnologias digitais e aprendizagem significativa também é discutida por Pierre Lévy (1999 apud Santos; Honorato, 2024), ao afirmar que os ambientes digitais favorecem novas formas de inteligência coletiva, colaboração e construção compartilhada do conhecimento. Nesse sentido, os recursos tecnológicos utilizados na educação de surdos devem ser compreendidos não apenas como ferramentas técnicas, mas como instrumentos culturais capazes de ampliar as formas de interação social e participação acadêmica.

Outro aspecto relevante refere-se à utilização das plataformas digitais no ensino superior e na pós-graduação de estudantes surdos. Lira e Viana (2023) ressaltam a importância da produção de materiais acessíveis em Libras nos contextos acadêmicos, especialmente diante do crescimento da presença de estudantes surdos em universidades e programas de pós-graduação. As autoras destacam que os objetos de aprendizagem acessíveis favorecem inclusão, participação acadêmica e democratização do acesso ao conhecimento científico.

A presença de tutoriais em Libras, vídeos instrucionais, plataformas acessíveis e materiais multimodais contribui significativamente para a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos no ensino superior. Assim, as tecnologias digitais tornam-se importantes aliadas na construção de uma educação inclusiva e bilíngue.

Entretanto, apesar dos avanços observados, persistem desafios relacionados à formação docente, à acessibilidade digital e à produção de materiais pedagógicos adequados às especificidades linguísticas da comunidade surda. Muitos professores ainda apresentam dificuldades no uso pedagógico das tecnologias digitais e na elaboração de recursos acessíveis em Libras.

Conforme afirmam Torres e Martins (2023), os mediadores tecnológicos somente favorecem efetivamente a aprendizagem dos estudantes surdos quando associados a práticas pedagógicas adequadas e à participação ativa dos professores e estudantes no processo educativo. As autoras ressaltam que os recursos tecnológicos precisam estar articulados a propostas pedagógicas inclusivas e fundamentadas na educação bilíngue.

Nesse contexto, torna-se necessário ampliar investimentos em formação docente continuada, acessibilidade digital e desenvolvimento de tecnologias educacionais alinhadas às necessidades da comunidade surda. A inclusão digital dos estudantes surdos exige não apenas acesso aos equipamentos tecnológicos, mas também condições efetivas de participação, interação e construção do conhecimento.

Segundo Quadros (2003 apud Sena; Serra; Schlemmer, 2023), compreender a língua de sinais e as especificidades da experiência visual dos surdos constitui requisito fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e significativas. Assim, as tecnologias digitais devem ser utilizadas de forma crítica e planejada, respeitando as singularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

Portanto, as plataformas virtuais, os aplicativos educacionais e os recursos multimodais representam instrumentos fundamentais para a consolidação da educação bilíngue de estudantes surdos. Tais recursos favorecem acessibilidade linguística, interação social, autonomia e aprendizagem significativa, contribuindo para práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas e compatíveis com a visualidade característica da comunidade surda.

4 Considerações finais

Ao longo deste estudo, ficou evidente que as tecnologias digitais desempenham um papel essencial quando se trata de promover acessibilidade linguística, inclusão educacional e aprendizagem significativa entre estudantes surdos. Vídeos em Libras, legendas, plataformas virtuais, aplicativos educacionais e recursos multimodais demonstram grande potencial para reformular práticas pedagógicas que historicamente privilegiavam a oralidade, abrindo caminho para abordagens centradas na visualidade e na educação bilíngue.

Reconhecer a Libras como primeira língua da comunidade surda e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua é fundamental para compreender a necessidade de metodologias que considerem as particularidades linguísticas e culturais desses estudantes. Nessa perspectiva, as tecnologias digitais funcionam como ferramentas de mediação pedagógica que expandem as formas de comunicação, diálogo e geração de conhecimento em todos os segmentos educacionais.

Vídeos em Libras acompanhados de legendas são recursos acessíveis bastante relevantes, tornando os conteúdos escolares mais inteligíveis para estudantes surdos. Os materiais audiovisuais reforçam também o aspecto visual característico da experiência surda, potencializando práticas pedagógicas mais significativas e inclusivas. As legendas contribuem especialmente para o aprimoramento da leitura e escrita em Língua Portuguesa, apoiando a formação bilíngue desses estudantes.

As plataformas virtuais e os aplicativos educacionais expandem consideravelmente o acesso ao conhecimento, favorecendo maior autonomia, convivência social e envolvimento acadêmico da população surda. Espaços digitais bem estruturados permitem que a Libras circule em variados contextos educativos, ultrapassando obstáculos históricos

de comunicação e consolidando práticas pedagógicas pautadas na acessibilidade linguística.

Recursos multimodais que combinam Libras, imagens, vídeos, animações, textos e elementos gráficos se mostram particularmente eficazes na educação de estudantes surdos. Essa integração de múltiplos modos de apresentação proporciona experiências de aprendizado mais vivas e participativas, abrindo diferentes caminhos para compreensão e incorporação dos saberes escolares.

Contudo, mesmo com os benefícios trazidos pelas tecnologias digitais, ainda existem obstáculos significativos no caminho da verdadeira inclusão educacional de estudantes surdos. A formação inadequada de professores para manejo de tecnologias acessíveis, a carência de materiais em formato bilíngue e as fragilidades estruturais de muitas escolas continuam impedindo o estabelecimento de práticas realmente inclusivas.

Por isso, faz-se urgente aumentar recursos em políticas públicas que priorizem acessibilidade digital, capacitação permanente de docentes e criação de tecnologias que atendam às demandas linguísticas da comunidade surda. Inclusão digital verdadeira vai além da simples disponibilidade de aparelhos e equipamentos, exigindo condições reais de participação, troca e aprendizagem colaborativa.

É importante lembrar que as tecnologias digitais jamais devem substituir a ação do professor em sala de aula, mas servir como suporte para potencializar o trabalho educativo. O sucesso desses recursos tecnológicos está diretamente ligado ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas bem pensadas, fundamentadas na educação bilíngue e que valorizem genuinamente a Libras, a identidade cultural surda e o potencial visual dos aprendizes.

Em conclusão, as tecnologias digitais se configuram como ferramentas imprescindíveis para a construção de uma educação verdadeiramente democrática, acessível e inclusiva para estudantes surdos. Os recursos tecnológicos explorados neste trabalho contribuem efetivamente para ampliar a acessibilidade linguística, fortalecer a autonomia acadêmica e expandir a participação social da comunidade surda, consolidando a educação bilíngue e abrindo novas perspectivas de aprendizagem nas instituições educacionais atuais.

Referências

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

KAWASE, Eduarda Megumi; COSTA, Otávio Santos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A presença da Libras e de legendas em vídeos didáticos: a percepção de estudantes surdos. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, v. 11, n. 1, p. 136-150, 2021.

LIRA, Wilsynnara Melo da Silva; VIANA, Flávia Roldan. Objetos de aprendizagem acessíveis para surdos: vídeo tutorial em Libras sobre submissão de projetos de pesquisa na Plataforma Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, n. 58, p. 1-15, 2023.

MACHADO, Aline Dubal; LUDOVICO, Francieli Motter; BARCELLOS, Patrícia da Silva Campelo Costa. Língua de sinais e ambientes virtuais de aprendizagem: mapeamento sistemático da literatura. **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 69, p. 277-290, 2023.

NOVAES, Edmarcius Carvalho; NOVAES, Edmara Carvalho. O ensino-aprendizagem de Libras e o uso de tecnologias assistivas digitais. **Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, v. 15, n. 8, 2021.

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

SANTOS, Geory Franco dos; HONORATO, Janaine. Usos de tecnologias educacionais na educação de estudantes surdos. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 11, n. 1, 2024.

SCHLINDWEIN, Ana Flora; ROCHA, Daniele Silva. Libras e tecnologia: práticas translíngues na produção de youtubers surdos. **DELTA**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 1-27, 2023.

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, p. 1-16, 2023.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

TOMAZ, Clarice Rejane Lima Ferreira. O Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para Aprendizagem Bilíngue do Surdo. *In:*

CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E), 5, 2020, Evento Online. **Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 336-345. DOI: <https://doi.org/10.5753/ctrl-e.2020.11411>.**

TORRES, Regina Célia; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Revisão sistemática sobre o uso da tecnologia no processo educativo de estudantes surdos. **Educação**, Santa Maria, v. 48, p. 1-30, 2023.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS: FORMAS DE AVALIAR COM EQUIDADE, CONSIDERANDO AS ESPECIFICIDADES LINGUÍSTICAS E CULTURAIS DA COMUNIDADE SURDA

Zuleyde Machado Maia¹

Carlos Henrique de Sousa França²

Marcos Paulo de Almeida³

Amarildo João Espíndola⁴

Carlos Roberto Martins⁵

Silvio Santiago-Vieira⁶

1 Introdução

Quando se fala em avaliação de aprendizagem para alunos surdos, estamos diante de uma questão central e bastante complexa na educação inclusiva e bilíngue dos dias atuais. O cenário educacional brasileiro passou por transformações significativas, principalmente após o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) através da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação via Decreto nº 5.626/2005, o que abriu espaço para discussões profundas sobre os direitos linguísticos da comunidade surda e a urgência de metodologias mais justas e acessíveis. Apesar desses marcos legais representarem vitórias reais, ainda enfrentamos problemas sérios nos processos de avaliação dirigidos aos estudantes surdos, pois grande parte das escolas continua funcionando conforme modelos ouvintistas e sem abertura para o bilinguismo.

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

2 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

3 Mestre em Estudo de Tradução pela Universidade Estadual de Tocantins.

4 Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília.

5 Mestre em Cultura Educação pela Universidade La Salle.

6 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará.

Nessa realidade, a avaliação nas escolas frequentemente usa como referência critérios pensados apenas para alunos ouvintes, deixando de lado as particularidades da língua, cultura e identidade surda. Isso gera desigualdades educacionais muito profundas, já que muitos desses alunos são medidos unicamente pelo português escrito em sua forma padrão, ignorando completamente que para boa parte da comunidade surda o português é, na verdade, uma segunda língua. O resultado disso é que a escola acaba reproduzindo formas de exclusão que prejudicam não só o rendimento escolar, mas também mantêm esses alunos longe de uma participação real nas atividades educativas.

Para Santana e Carneiro (2012), existe uma grande variação linguística entre os alunos surdos, o que demanda estratégias pedagógicas e avaliativas diferenciadas, considerando que há estudantes fluentes em Libras, alunos que fazem oralização, meninos e meninas em processo de aquisição de linguagem e sujeitos que chegam à escola sem ter tido contato estruturado com nenhuma forma de linguagem. Quando a avaliação é padronizada e uniforme para todos, acaba escondendo as particularidades de como cada um desses sujeitos aprende, perpetuando desigualdades que vêm desde muito tempo.

O problema fica ainda mais nítido quando olhamos para o peso que o português escrito tem nos testes e avaliações convencionais. Em muitas escolas, a avaliação contínua focando em regras gramaticais, ortografia e sintaxe, sem levar em conta que a Libras naturalmente influencia a forma como os alunos surdos escrevem em português. De acordo com Streichen e Krause-Lemke (2014), a escrita dos estudantes surdos traz características que vêm direto da língua de sinais, e isso interfere na maneira como eles organizam sintaticamente o português que escrevem. Quando os critérios de avaliação ignoram tudo isso, o aluno acaba sendo penalizado não porque não aprendeu, mas por características naturais de seu desenvolvimento linguístico.

Por isso, avaliar o aprendizado de estudantes surdos vai muito além de simplesmente dar notas ou conferir se memorizaram conteúdo. Está em jogo o respeito aos direitos linguísticos, o acesso à comunicação, o reconhecimento de quem eles são culturalmente e uma educação genuinamente justa. Segundo Fernandes e Moreira (2014), a política linguística é absolutamente crucial nas conversas sobre educação bilíngue para surdos, pois garantir a Libras como primeira língua é essencial para que esses sujeitos se desenvolvam cognitiva, social e educacionalmente.

Logo, avaliar com justiça significa reconhecer a Libras não apenas como uma ferramenta didática, mas como a língua que constrói a identidade surda.

Além das questões de linguagem, também precisamos pensar na cultura da comunidade surda. Durante muito tempo a surdez foi vista apenas por um lado médico, como algo a ser tratado e corrigido, focando na deficiência em vez de reconhecer quem o surdo é. Essa mentalidade entrou fundo nos processos educacionais, especialmente no Oralismo, uma metodologia que apostava tudo no desenvolvimento da fala e na leitura nos lábios, deixando de lado completamente a língua de sinais. Conforme indicam Stiechen e Krause-Lemke (2014), o Oralismo tentava integrar o surdo na sociedade aproximando-o dos padrões dos ouvintes, ignorando a riqueza cultural e linguística própria da comunidade surda.

Mesmo depois que perspectivas bilíngues e mais sociais da surdez ganharam força, ainda há avaliações que mantêm práticas de exclusão. Em muitas escolas você encontra avaliações cheias de textos e palavras, falta de interpretação em Libras, pouco uso de elementos visuais e critérios rígidos demais. Diante disso, é urgente pensar de forma crítica sobre como avaliamos estudantes surdos, inventando jeitos de fazer isso que sejam realmente acessíveis, inclusivos e equitativos.

É aqui que entra a importância da avaliação formativa. Para Nunes e Vargas (2016), quando temos instrumentos avaliativos pensados adequadamente, conseguimos notar quais são as dificuldades particulares de cada aluno surdo e isso ajuda a criar estratégias de ensino que façam mais sentido para eles. Dessa forma, a avaliação deixa de ser só uma ferramenta para classificar e passa a acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem, permitindo intervenções pedagógicas mais eficientes e respeitosas.

Também é importante que se desenvolvam instrumentos de avaliação em mais de uma língua e em múltiplos formatos. Freitas, Lacerda e Jarque (2025) apontam que as escolas têm um papel essencial no desenvolvimento linguístico dos alunos surdos e, por isso, precisam de ferramentas específicas para medir como eles compreendem Libras. Assim, avaliar apenas em português escrito não consegue mostrar todas as habilidades linguísticas dos estudantes surdos.

Para que as avaliações sejam realmente inclusivas, é necessário usar recursos visuais, vídeos em Libras, diferentes modos de apresentação, esquemas conceituais, registros em vídeo e áudio, portfólios e atividades que usem a língua de sinais como base. De acordo com Carvalho e Silva

Lima (2025), os métodos de avaliação linguística para alunos surdos precisam considerar como esses alunos aprendem através da experiência visual e de sua cultura. Com isso, a avaliação reconhece vários caminhos para demonstrar o que se sabe, se afastando de modelos que só valorizam palavras e falas.

Um ponto que não podemos deixar de lado é a qualificação dos professores. Ainda há muitos docentes que se sentem inseguros para ensinar e avaliar alunos surdos, muitas vezes porque nunca tiveram uma boa formação em Libras ou educação bilíngue. Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) destacam o quanto é necessário criar momentos de formação onde professores compartilhem conhecimentos e experiências sobre como ensinar português escrito como segunda língua para alunos surdos. Sem uma preparação adequada, fica muito difícil criar avaliações que sejam realmente inclusivas.

Este trabalho se faz necessário porque urgentemente precisamos de mais estudos e debates sobre como avaliar o aprendizado de alunos surdos, já que avaliações inadequadas continuam sendo obstáculos para que esses alunos consigam entrar, permanecer e ter sucesso na escola. Mesmo com toda a legislação que avançou sobre inclusão e bilinguismo, muitas escolas ainda avaliam seus alunos surdos de formas que não consideram a realidade linguística e cultural deles, o que resulta em repetências, afastamento e falta de reconhecimento do potencial desses estudantes.

Portanto, pensar avaliação de forma justa é defender uma escola que respeita direitos humanos, busca justiça social e valoriza a riqueza de diferentes linguagens. Para avaliar alunos surdos é preciso entender que aprender, se comunicar e a cultura que se vive estão ligados um ao outro, e que é impossível ter uma educação de verdade inclusiva sem colocar a Libras no centro de tudo que se faz na escola.

O objetivo deste estudo é refletir sobre maneiras de avaliar o aprendizado de estudantes surdos partindo de princípios de equidade, garantia de acesso linguístico e respeito à cultura própria da comunidade surda, examinando os problemas que surgem em escolas inclusivas atuais e pensando em jeitos de fazer avaliação que sejam mais abertos, humanos e que funcionem de verdade com dois idiomas.

2 Avaliação da aprendizagem na educação bilíngue de estudantes surdos

A avaliação da aprendizagem na educação bilíngue de estudantes surdos constitui uma temática complexa que envolve fatores linguísticos, culturais, pedagógicos e políticos. Ao discutir os processos avaliativos direcionados à comunidade surda, torna-se indispensável compreender que a surdez ultrapassa concepções estritamente biomédicas, sendo reconhecida, na contemporaneidade, como experiência sociocultural e linguística específica. Nesse sentido, a educação bilíngue emerge como proposta pedagógica fundamentada no reconhecimento da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua dos estudantes surdos.

Historicamente, os processos avaliativos foram construídos a partir de modelos ouvintistas que privilegiavam a oralidade e a escrita normativa da língua portuguesa. Tal realidade produziu profundas desigualdades educacionais, uma vez que os estudantes surdos passaram a ser avaliados por critérios incompatíveis com suas experiências linguísticas e culturais. Fernandes e Moreira (2014) afirmam que as políticas educacionais para surdos, ao longo da história, foram marcadas por disputas ideológicas relacionadas à língua e à concepção de sujeito surdo, influenciando diretamente as práticas escolares e os modelos de avaliação.

Nesse contexto, a educação bilíngue representa importante ruptura com modelos tradicionais de escolarização que historicamente invisibilizaram a Libras e a cultura surda. A partir da oficialização da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e da regulamentação promovida pelo Decreto nº 5.626/2005, ampliaram-se os debates acerca da necessidade de práticas pedagógicas e avaliativas mais inclusivas e linguisticamente acessíveis. Entretanto, apesar dos avanços legais, muitos sistemas educacionais ainda permanecem organizados a partir de perspectivas monolíngues e normativas.

Segundo Lacerda, Albres e Drago (2013), a língua de sinais constitui elemento central no desenvolvimento dos sujeitos surdos e, quando reconhecida efetivamente nos espaços educacionais, favorece melhores condições de aprendizagem e participação escolar. Dessa forma, os processos avaliativos precisam considerar a Libras não apenas como recurso metodológico, mas como língua estruturante do pensamento e da constituição identitária da comunidade surda.

A problemática da avaliação escolar torna-se ainda mais evidente quando se observa a predominância de instrumentos avaliativos centrados exclusivamente na língua portuguesa escrita. Em muitos contextos educacionais, avaliações são elaboradas sem adaptações linguísticas, sem mediação em Libras e sem recursos visuais acessíveis, dificultando significativamente a compreensão dos estudantes surdos. Assim, a avaliação deixa de cumprir função pedagógica e passa a atuar como mecanismo de exclusão e reforço das desigualdades.

Santana e Carneiro (2012) destacam que existe grande heterogeneidade linguística entre os estudantes surdos, aspecto frequentemente ignorado pelas práticas escolares. Para as autoras:

Há uma heterogeneidade linguística e cultural muito grande, quando nos referimos a um aluno surdo, tais como: aluno surdo proficiente em Libras; aluno surdo que se comunica por meio da oralidade; aluno surdo que chega à escola sem utilizar nenhuma dessas modalidades linguísticas; aluno surdo sem língua; aluno surdo em aquisição de Libras, dentre outros. Contudo, essas diferenças são homogêneas sob o termo 'aluno surdo' (Santana; Carneiro, 2012, p. 56).

A partir dessa perspectiva, percebe-se que avaliações homogêneas desconsideram os diferentes percursos linguísticos vivenciados pelos estudantes surdos, comprometendo a efetivação de práticas educacionais equitativas. Diante desse cenário, torna-se necessário construir processos avaliativos fundamentados nos princípios da acessibilidade linguística e da valorização das diferenças culturais.

Outro aspecto fundamental refere-se à relação entre Libras e língua portuguesa escrita. Para muitos estudantes surdos, o português constitui segunda língua, sendo adquirido em modalidade distinta daquela vivenciada pelos estudantes ouvintes. Assim, dificuldades relacionadas à estrutura sintática, flexão verbal, organização textual ou uso de conectivos não podem ser interpretadas automaticamente como ausência de aprendizagem.

Streich e Krause-Lemke (2014) observam que a escrita dos estudantes surdos apresenta marcas estruturais influenciadas pela Libras, sobretudo em razão das diferenças gramaticais existentes entre as duas línguas. Dessa maneira, avaliações centradas apenas na gramática normativa acabam penalizando produções textuais que refletem características naturais do bilinguismo vivenciado pelos sujeitos surdos.

Nesse contexto, Cruz (2018) ressalta que o ensino de português para surdos deve ocorrer por meio de estratégias diferenciadas, apoiadas em recursos visuais e na Libras como língua de mediação pedagógica. A autora afirma que:

O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para alunos surdos tem sido um desafio para educadores, independentemente do nível em que é ministrado. Buscam-se, no processo de ensino-aprendizagem, estratégias diferenciadas, baseadas, sobretudo, em recursos visuais e na Língua Brasileira de Sinais (Libras), considerada a L1 do sujeito surdo (Cruz, 2018, p. 206).

Assim, torna-se incoerente exigir dos estudantes surdos desempenhos avaliativos fundamentados nos mesmos critérios aplicados aos alunos ouvintes, especialmente quando não lhes são garantidas condições adequadas de acessibilidade linguística.

Além disso, a avaliação na educação bilíngue precisa assumir caráter processual e formativo. A perspectiva formativa compreende a avaliação como instrumento de acompanhamento da aprendizagem, permitindo ao professor identificar dificuldades, avanços e necessidades específicas dos estudantes. Nunes e Vargas (2016) afirmam que instrumentos avaliativos adequados possibilitam identificar aspectos da produção textual que necessitam de maior intervenção pedagógica.

Nesse sentido, a avaliação deixa de possuir caráter exclusivamente classificatório e passa a desempenhar função mediadora no processo educativo. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Luckesi (2011), ao defender a avaliação como prática diagnóstica e emancipatória, voltada à transformação das condições de aprendizagem. Conforme aponta Hoffmann (1993 apud Luckesi, 2011), avaliar implica acompanhar continuamente o desenvolvimento do estudante, considerando seus processos individuais de construção do conhecimento.

A discussão sobre avaliação da aprendizagem de estudantes surdos também exige reflexão acerca da acessibilidade comunicacional nos instrumentos avaliativos. Muitos estudantes enfrentam dificuldades não necessariamente relacionadas ao conteúdo avaliado, mas à forma como a avaliação é apresentada linguisticamente. Freitas, Lacerda e Jarque (2025) enfatizam que a escola necessita de ferramentas específicas capazes de avaliar adequadamente a compreensão em Libras, reconhecendo a importância da língua de sinais no desenvolvimento linguístico da comunidade surda.

Assim, instrumentos avaliativos bilíngues tornam-se fundamentais para promoção da equidade educacional. A utilização de vídeos em Libras, apresentações visuais, avaliações multimodais, dramatizações, mapas conceituais, produções audiovisuais e portfólios representa importante avanço na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse contexto, Muniz, Ramos e Barros (2025) defendem uma educação comprometida com cidadania linguística, justiça social e valorização da diversidade cultural da comunidade surda. Para as autoras, reconhecer a Libras como primeira língua dos estudantes surdos significa romper com práticas colonizadoras que historicamente silenciaram outras formas de linguagem e expressão.

Além disso, a formação docente constitui elemento indispensável para efetivação de avaliações inclusivas. Muitos professores ainda apresentam dificuldades relacionadas ao ensino bilíngue, ao uso da Libras e à compreensão das especificidades culturais da comunidade surda. Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) afirmam que há necessidade de criação de espaços formativos voltados ao compartilhamento de saberes pedagógicos relacionados ao ensino de português escrito como segunda língua para surdos.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a avaliação da aprendizagem na educação bilíngue de estudantes surdos não pode restringir-se à simples aplicação de provas padronizadas. Trata-se de um processo que exige sensibilidade pedagógica, conhecimento linguístico e compromisso ético com a inclusão e a equidade.

Portanto, avaliar estudantes surdos implica reconhecer que aprendizagem, linguagem e cultura se encontram profundamente articuladas. A construção de práticas avaliativas inclusivas requer o rompimento com modelos ouvintistas historicamente naturalizados na escola e a valorização das experiências linguísticas e culturais da comunidade surda. Somente por meio de avaliações acessíveis, bilíngues e humanizadas será possível garantir efetivamente o direito à aprendizagem e à participação plena dos estudantes surdos nos espaços educacionais.

3 Estratégias avaliativas inclusivas e práticas pedagógicas equitativas para estudantes surdos

A construção de estratégias avaliativas inclusivas para estudantes surdos constitui elemento fundamental para efetivação de uma

educação bilíngue pautada na equidade, na acessibilidade linguística e no reconhecimento da diversidade cultural da comunidade surda. A avaliação escolar, quando organizada a partir de perspectivas homogêneas e ouvintistas, tende a reforçar desigualdades historicamente presentes nos sistemas educacionais, comprometendo o acesso, a participação e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos. Nesse sentido, pensar práticas pedagógicas equitativas implica compreender que os sujeitos surdos possuem experiências linguísticas específicas, estruturadas predominantemente por meio de uma modalidade visoespacial de linguagem, representada pela Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Historicamente, os processos avaliativos foram construídos a partir de padrões normativos fundamentados na oralidade e na escrita da língua portuguesa. Tal realidade contribuiu para a marginalização das experiências linguísticas da comunidade surda, especialmente porque grande parte das avaliações escolares foi elaborada sem considerar que muitos estudantes surdos utilizam a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Fernandes e Moreira (2014) afirmam que as políticas de educação de surdos no Brasil foram profundamente influenciadas por disputas ideológicas relacionadas à língua e à concepção de sujeito surdo, impactando diretamente as práticas pedagógicas e avaliativas.

Nesse contexto, torna-se imprescindível romper com modelos avaliativos tradicionais que desconsideram as especificidades linguísticas da comunidade surda. A avaliação inclusiva deve reconhecer que a aprendizagem pode manifestar-se de múltiplas formas e que os estudantes surdos possuem modos próprios de construção, expressão e sistematização do conhecimento. Assim, a adoção de estratégias avaliativas multimodais representa importante avanço para consolidação de práticas pedagógicas mais democráticas e acessíveis.

Entre as principais estratégias avaliativas inclusivas destaca-se a utilização da Libras como língua de mediação pedagógica durante todo o processo avaliativo. A presença da língua de sinais não pode restringir-se apenas aos momentos de explicação de conteúdos, mas precisa estar integrada à organização das atividades, aos instrumentos de avaliação e aos critérios de análise do desempenho escolar. Lacerda, Albres e Drago (2013) ressaltam que a Libras constitui elemento essencial para o desenvolvimento dos estudantes surdos, favorecendo melhores condições de aprendizagem quando efetivamente incorporada aos contextos educacionais.

Dessa forma, avaliações produzidas exclusivamente em língua portuguesa escrita podem gerar barreiras linguísticas significativas, dificultando a compreensão das questões e comprometendo o desempenho dos estudantes. Em muitos casos, o baixo rendimento escolar não decorre da ausência de aprendizagem, mas da falta de acessibilidade linguística presente nos instrumentos avaliativos. Diante desse cenário, torna-se necessário desenvolver avaliações bilíngues, visualmente acessíveis e compatíveis com as experiências culturais da comunidade surda.

Freitas, Lacerda e Jarque (2025) destacam que a escola desempenha papel fundamental no desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos e, por isso, necessita de instrumentos específicos para avaliação da compreensão em Libras. As autoras afirmam:

A escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento linguístico dessas crianças, necessitando de ferramentas que facilitem o processo de avaliação da aprendizagem dessa língua. (Freitas; Lacerda; Jarque, 2025, p. 1)

Essa perspectiva evidencia a importância de instrumentos avaliativos que contemplem efetivamente as competências linguísticas dos estudantes surdos em Libras, rompendo com práticas avaliativas centradas exclusivamente na escrita da língua portuguesa.

Além da utilização da Libras, a avaliação inclusiva deve incorporar recursos visuais e multimodais. Os estudantes surdos, em razão de suas experiências predominantemente visuais, tendem a desenvolver estratégias cognitivas relacionadas à visualidade, à espacialidade e à organização imagética da informação. Nesse sentido, recursos como vídeos, mapas conceituais, imagens, gráficos, infográficos, dramatizações e produções audiovisuais favorecem significativamente os processos de ensino e avaliação.

Carvalho e Silva Lima (2025) afirmam que as práticas pedagógicas voltadas à educação de surdos precisam considerar os aspectos visuais relacionados à construção do conhecimento e às necessidades específicas da comunidade surda. Assim, avaliações multimodais possibilitam ao estudante expressar conhecimentos por diferentes linguagens, reduzindo barreiras comunicacionais historicamente presentes na escola.

Outro aspecto relevante refere-se à flexibilização dos instrumentos avaliativos. A avaliação inclusiva não deve restringir-se exclusivamente à aplicação de provas escritas tradicionais. Pelo contrário, torna-se necessário diversificar metodologias e estratégias capazes de contemplar as múltiplas

formas de aprendizagem e expressão do conhecimento. Nesse contexto, podem ser utilizados seminários em Libras, apresentações visuais, portfólios, projetos interdisciplinares, registros audiovisuais, atividades práticas, produções imagéticas e avaliações mediadas por tecnologias digitais acessíveis.

Segundo Nunes e Vargas (2016), os instrumentos avaliativos precisam permitir a identificação das dificuldades específicas dos estudantes surdos, contribuindo para elaboração de intervenções pedagógicas mais adequadas às suas necessidades. As autoras destacam ainda que a avaliação formativa representa importante instrumento de acompanhamento do desenvolvimento linguístico e acadêmico dos sujeitos surdos.

Nesse contexto, a avaliação assume função diagnóstica e processual, deixando de atuar exclusivamente como mecanismo classificatório. Hoffmann (1993 apud Luckesi, 2011) compreende a avaliação como prática mediadora da aprendizagem, orientada pelo acompanhamento contínuo do estudante e pela valorização de seus processos individuais de desenvolvimento. Essa perspectiva torna-se especialmente relevante na educação bilíngue de surdos, considerando que os percursos linguísticos e cognitivos desses estudantes apresentam grande diversidade.

Além disso, a avaliação da produção escrita em língua portuguesa exige atenção especial às especificidades do bilinguismo vivido pelos estudantes surdos. Frequentemente, produções textuais elaboradas por sujeitos surdos apresentam marcas estruturais relacionadas à Libras, sobretudo no que se refere à organização sintática e à construção discursiva. Streichen e Krause-Lemke (2014) observam que as diferenças entre Libras e português influenciam diretamente o processo de escrita dos estudantes surdos.

Assim, práticas avaliativas fundamentadas exclusivamente na gramática normativa tendem a penalizar estudantes por características decorrentes de seu percurso linguístico bilíngue. Diante desse cenário, torna-se necessário avaliar prioritariamente aspectos relacionados à construção de sentidos, coerência textual, capacidade argumentativa e desenvolvimento cognitivo, evitando perspectivas excessivamente normativas e excludentes.

Cruz (2018), ao discutir o ensino de português para estudantes surdos, afirma que:

Buscam-se, no processo de ensino-aprendizagem, estratégias diferenciadas, baseadas, sobretudo, em recursos visuais e na Língua Brasileira de Sinais (Libras), considerada a L1 do sujeito surdo,

permitindo-lhe a expressão do seu pensamento e suas críticas em LIBRAS para, posteriormente, fazê-lo na modalidade escrita da Língua Portuguesa (Cruz, 2018, p. 206).

Tal perspectiva reforça a necessidade de compreender a escrita da língua portuguesa como segunda língua e não como língua materna dos estudantes surdos. Portanto, a avaliação da escrita deve considerar os processos de aquisição linguística específicos do bilinguismo surdo.

Outro elemento indispensável para consolidação de práticas pedagógicas equitativas refere-se à formação docente. Muitos professores ainda demonstram dificuldades relacionadas à educação bilíngue, ao uso da Libras e à construção de avaliações inclusivas. Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) ressaltam a necessidade de fortalecimento de espaços formativos voltados ao compartilhamento de saberes pedagógicos relacionados ao ensino de português escrito como segunda língua para surdos.

A ausência de formação adequada compromete diretamente a elaboração de práticas pedagógicas acessíveis e contribui para permanência de estratégias avaliativas excludentes. Assim, investir na formação inicial e continuada dos profissionais da educação constitui medida indispensável para promoção da equidade educacional.

Além disso, a construção de práticas avaliativas inclusivas exige reconhecimento da cultura surda como elemento constitutivo da identidade dos estudantes. A comunidade surda possui formas próprias de interação social, produção cultural e construção simbólica do mundo. Ignorar tais aspectos significa reduzir a surdez a uma condição meramente biológica, desconsiderando sua dimensão sociocultural.

Muniz, Ramos e Barros (2025) defendem uma educação comprometida com cidadania linguística, justiça social e valorização da diversidade cultural da comunidade surda. Sob essa perspectiva, avaliar com equidade implica combater práticas colonizadoras que historicamente silenciaram outras formas de linguagem e expressão presentes nos espaços escolares.

Outro aspecto relevante refere-se à utilização de tecnologias digitais acessíveis nos processos avaliativos. Recursos tecnológicos podem favorecer significativamente a acessibilidade comunicacional dos estudantes surdos, especialmente por meio da utilização de vídeos em Libras, plataformas bilíngues, materiais interativos e ambientes virtuais acessíveis. As tecnologias digitais permitem ampliar possibilidades de participação,

autonomia e expressão do conhecimento, tornando os processos avaliativos mais inclusivos e democráticos.

Além disso, práticas pedagógicas equitativas precisam considerar o protagonismo dos estudantes surdos no processo educativo. Avaliações construídas de maneira dialógica e participativa favorecem maior engajamento e reconhecimento das necessidades específicas dos sujeitos surdos. Nesse contexto, a escuta da comunidade surda torna-se elemento fundamental para construção de políticas educacionais mais inclusivas e linguisticamente acessíveis.

Portanto, as estratégias avaliativas inclusivas na educação bilíngue de estudantes surdos devem fundamentar-se na valorização da Libras, na utilização de recursos visuais, na flexibilização metodológica, na acessibilidade linguística e no reconhecimento das experiências culturais da comunidade surda. Mais do que simples instrumentos de mensuração do desempenho escolar, as avaliações precisam constituir práticas pedagógicas humanizadas, comprometidas com justiça social, inclusão e garantia do direito à aprendizagem.

Dessa maneira, avaliar com equidade significa reconhecer que os estudantes surdos possuem trajetórias linguísticas e culturais específicas, exigindo práticas pedagógicas capazes de respeitar suas singularidades e potencialidades. Somente por meio de processos avaliativos acessíveis, bilíngues e inclusivos será possível consolidar uma educação verdadeiramente democrática e comprometida com os direitos educacionais da comunidade surda.

4 Considerações finais

Avaliar a aprendizagem de alunos surdos representa um dos desafios mais complexos da educação bilíngue e inclusiva atualmente, principalmente porque atravessa questões linguísticas, culturais, pedagógicas e sociais que sistemática e historicamente foram ignoradas pelas instituições educacionais. Durante este trabalho, ficou claro que os mecanismos de avaliação convencionais, alicerçados em perspectivas ouvintistas e monolíngues, reforçaram a exclusão escolar dos sujeitos surdos ao não reconhecerem as particularidades da Libras e as maneiras próprias com que esses estudantes constroem seu conhecimento.

Diante disso, a educação bilíngue surge como alternativa promissora de mudança pedagógica, já que reconhece a Libras como língua materna

dos estudantes surdos e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Essa visão quebra com interpretações limitadas sobre a surdez e amplia as discussões a respeito de práticas avaliativas que sejam mais inclusivas, acessíveis e justas. Assim, a avaliação deixa de funcionar unicamente como instrumento de medição do desempenho e passa a exercer papel formativo, diagnóstico e verdadeiramente inclusivo.

Constatou-se que muitas das dificuldades vivenciadas pelos alunos surdos nas escolas não provêm realmente da falta de aprendizagem, mas sim da inadequação dos recursos avaliativos do ponto de vista linguístico. Avaliações carregadas de texto, falta de elementos visuais, inexistência de tradução em Libras e critérios que privilegiam apenas a norma culta do português representam obstáculos consideráveis para a participação efetiva desses sujeitos nos processos de ensino-aprendizagem.

Frente a essa realidade, tornou-se necessário desenvolver avaliações inclusivas que se sustentem na acessibilidade linguística, na valorização das manifestações culturais surdas e em abordagens visuais e multimodais. Ferramentas como produções audiovisuais em Libras, apresentações com recursos visuais, esquemas e diagramas, portfólios, teatro, criações em vídeo e softwares acessíveis constituem caminhos viáveis para construir avaliações mais plurais e adequadas aos contextos da comunidade surda.

Paralelamente, observou-se que ao avaliar a escrita em português dos alunos surdos é fundamental levar em conta o bilinguismo que esses jovens experimentam, considerando que a Libras marca inevitavelmente a estrutura sintática e a forma como organizam seus textos. Por isso, avaliações que sejam excessivamente rígidas e prescritivas acabam perpetuando disparidades e apagando os aprendizados realmente construídos por esses alunos.

Um ponto igualmente crucial relaciona-se ao desenvolvimento de professores preparados para atuar na educação bilíngue de alunos surdos. Ainda há muitos educadores que não se sentem seguros diante das características linguísticas e culturais desse público, especialmente quando o assunto é comunicação em Libras, avaliação que inclua e estratégias baseadas em recursos visuais. Portanto, oferecer formação docente contínua e desde o início da carreira é algo absolutamente essencial para que práticas pedagógicas equitativas se consolidem.

O estudo também revelou que avaliar com justiça significa reconhecer os direitos linguísticos dos surdos e eliminar processos historicamente marcados pela exclusão que ainda persistem nas instituições escolares.

Nessa perspectiva, o reconhecimento e uso da Libras como instrumento legítimo para ensinar, comunicar e avaliar constitui passo fundamental para que os alunos surdos possam participar plenamente da vida educativa.

Concluindo, constata-se que estabelecer avaliações realmente inclusivas para alunos surdos requer transformações estruturais nas formas como a escola tradicionalmente entende e pratica a pedagogia. Avaliar esses jovens exige disposição para ouvir, firmeza ética e compreensão da multiplicidade linguística e cultural como aspecto central de uma educação que se deseja democrática. Unicamente através de mecanismos avaliativos acessíveis, que respeitem o bilinguismo e reconheçam a humanidade dos estudantes será viável garantir de fato sua inclusão escolar e assegurar seus direitos de aprender.

Referências

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593, 2019.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. Avaliação e avaliatividade em discursos de alunos surdos à luz da LSF. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 205-234, 2018.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial n. 2, p. 51-69, 2014.

FREITAS, Joice Raquel Lemes de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; JARQUE, Maria Josep. NarVal-Libras/Compreensão: um instrumento de avaliação da compreensão de Libras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 31, p. 1-18, 2025.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013.

LUCCAS, Marcia Regina Zemella; CHIARI, Brasília Maria; GOULART,

Bárbara Niegia Garcia de. Compreensão de leitura de alunos surdos na rede regular de ensino. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 342-347, 2012.

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

MUNIZ, Valéria Campos; RAMOS, Danielle Cristina Mendes Pereira; BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. **SUSTENTABILIDADE, EQUIDADE E EDUCAÇÃO DE/COM SURDOS**. **SciELO Preprints**, 2025. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.13819. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/13819>. Acesso em: 22 mai. 2026.

NUNES, Terezinha; VARGAS, Rosane. Um instrumento para a avaliação formativa de textos produzidos por usuários de Libras. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p. 125-141, 2016.

PIETZAK, Julianne D. C.; PIRES, Rogério Sousa. Marcos legais e políticos da educação de surdos no Brasil. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 48, n. 93, p. 50-63, 2023.

SANTANA, Ana Paula; CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. O processo de avaliação da

aprendizagem do surdo no contexto da escola regular. In: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIAN, A. P. (org.). **Surdez e educação inclusiva**. Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 55-77.

STREIECHEN, Eliziane Manosso; KRAUSE-LEMKE, Cibele. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 957-986, 2014.

LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS EDUCACIONAIS DOS SURDOS: REFLEXÃO SOBRE AS LEIS QUE GARANTEM LIBRAS, ACESSIBILIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Mathaus Barbosa Santiago¹

Carlos Roberto Martins²

Carlos Rikison Nunes de Moura³

Franciele Oga Moreira⁴

Marcos Paulo de Almeida⁵

Christiane Carpinteiro Lamarao⁶

1 Introdução

A educação de pessoas surdas no Brasil sempre foi um terreno marcado por conflitos — políticos, sociais, culturais, linguísticos e pedagógicos. Por muito tempo, a surdez foi entendida principalmente através de uma lente clínico-terapêutica, que enxergava apenas a perda auditiva, buscava corrigir o corpo e forçar o sujeito surdo a se adequar aos padrões linguísticos dos ouvintes. Isso deixou marcas profundas na forma como os surdos eram educados: a língua de sinais foi marginalizada, ignorada ou reduzida a um mero suporte, nunca reconhecida como língua legítima capaz de constituir a subjetividade, a cultura e a educação da comunidade surda.

A comunidade surda brasileira, por sua vez, empenhou-se em lutas que se mostraram essenciais para construir políticas públicas que

1 Tutor de laboratório de comunicação em Libras - Faculdade Pernambucana de Saúde. Mestrando de linguística de língua de sinais - universidade federal de Santa Catarina.

2 Mestre em Cultura Educação pela Universidade La Salle.

3 Mestrando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará.

4 Doutoranda Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina.

5 Mestre em Estudo de Tradução pela Universidade Estadual de Tocantins

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

reconhecessem a Língua Brasileira de Sinais — Libras — e garantissem direitos educacionais. A partir dos anos 1990, a discussão ganhou força: identidade surda, cultura surda, bilinguismo, políticas de língua, inclusão nas escolas. Segundo Fernandes e Moreira (2014), os movimentos surdos trabalharam para afirmar uma identidade surda baseada em critérios antropológicos, culturais e linguísticos, opondo-se àquela perspectiva audiológica que reduzia o sujeito surdo apenas à sua condição biológica.

A Lei nº 10.436/2002, quando foi sancionada, marcou um momento decisivo ao reconhecer a Libras como forma legal de comunicação e expressão. Isso foi importante porque deslocou a discussão da surdez do campo puramente médico para o campo dos direitos linguísticos, culturais e educacionais. Depois veio o Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou essa lei e criou diretrizes para a formação de professores, inclusão da Libras nos cursos de licenciatura, atuação de tradutores e intérpretes, atendimento educacional e educação bilíngue. A partir daí, a legislação brasileira reconheceu algo fundamental: a educação dos surdos não pode ser apenas colocar o aluno em uma sala de aula normal, porque exige condições linguísticas bem específicas para que ele realmente acesse o conhecimento.

Mas a verdade é que reconhecer a Libras legalmente não é suficiente para garantir que os estudantes surdos realmente tenham seus direitos educacionais respeitados. Embora as leis representem conquistas reais, há um fosso entre o que dizem os documentos legais e o que acontece nas escolas do dia a dia. Pereira e Oliveira (2021) mostram que sim, houve avanços — agora tem intérprete de Libras em sala de aula, a acessibilidade linguística melhorou. Porém, também há problemas sérios: em vários lugares ainda não há intérpretes, o currículo não considera a cultura surda, e as práticas de ensino não tratam a língua como algo central para o desenvolvimento do aluno surdo.

O grande problema que este estudo pretende investigar está justamente nessa contradição: existe um reconhecimento dos direitos linguísticos dos surdos na lei, mas esses direitos não se concretizam nas salas de aula. Ou dito de forma mais direta: as legislações e políticas públicas brasileiras estão realmente garantindo, na prática, o direito à Libras, à acessibilidade linguística, à inclusão e à educação bilíngue dos estudantes surdos? É uma questão necessária porque, quando a inclusão não vem acompanhada de condições linguísticas de verdade, ela acaba produzindo novas formas de exclusão. Como alertam Campello et al. (2012 apud Rocha; Pasian, 2023), uma escola que coloca alunos surdos

e ouvintes na mesma sala sem oferecer igualdade de oportunidades para acessar o conhecimento não pode ser considerada inclusiva.

Por isso, inclusão educacional não pode significar apenas colocar o aluno surdo sentado em uma cadeira dentro da sala de aula comum. Estar ali fisicamente não garante que ele participe de verdade, que aprenda o que precisa ou que tenha acesso real ao currículo. Para que a inclusão seja justa, é preciso: garantir acessibilidade linguística, professores preparados, material didático visual e bilíngue, intérpretes competentes, respeito pela Libras e valorização da cultura surda. Sem isso, a escola mantém uma ilusão de inclusão que, na verdade, continua sendo excludente.

A educação bilíngue entra nesse debate como uma proposta que reconhece a Libras como primeira língua da pessoa surda e o português escrito como segunda. Isso muda completamente o cenário porque não reduz a língua de sinais a um simples instrumento de comunicação — ela é a língua que constitui o sujeito, que permite construir conhecimento, que abre caminhos para a participação social. O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue, citado por Pietzak e Pires (2023), é claro: a educação bilíngue deve partir do respeito à condição visual da pessoa surda, reconhecendo a Libras como língua do currículo e como formadora da identidade dessa pessoa.

Discussões sobre legislação, políticas públicas e direitos educacionais dos surdos, portanto, precisam partir de uma compreensão: Libras não é apenas um recurso de acessibilidade, é a língua de uma comunidade que tem história, cultura e identidade próprias. Fernandes e Moreira (2014) chamam atenção para um perigo: quando a política educacional trata a Libras como se fosse igual a qualquer outra tecnologia assistiva, perdendo de vista sua importância histórica, cultural e identitária. Na verdade, uma política inclusiva séria precisa ligar os objetivos da escolarização à formação de comunidades linguísticas em Libras.

Este estudo se justifica porque é preciso parar e pensar criticamente nos avanços e limitações das políticas públicas educacionais voltadas aos surdos. O Brasil tem leis, decretos e diretrizes, mas colocar isso em prática depende de recursos, de estruturas institucionais e de práticas pedagógicas adequadas. Pereira e Oliveira (2021) reforçam: discutir isso é importante para refletir sobre como a educação funciona para surdos e para verificar se as políticas públicas realmente atendem ao que eles precisam.

Do ponto de vista científico, este trabalho também se justifica porque amplia a conversa acadêmica sobre a relação entre direito

linguístico, inclusão escolar e educação bilíngue. A pesquisa em educação de surdos deixou claro que apenas reconhecer a Libras pela lei não resolve desigualdades que foram construídas ao longo do tempo. Na verdade, mostra que é necessário investir em políticas públicas contínuas, oferecer financiamento real, formar professores bilíngues e reorganizar o currículo. Como observa Sawaia (2001 apud Fernandes; Moreira, 2014), a identidade é formada naquele espaço entre ser incluído e ser excluído, marcada pela negação de direitos e pela concessão de privilégios. Isso ajuda a ver que a luta da comunidade surda ultrapassa a questão linguística — está ligada a cidadania, reconhecimento social e justiça educacional.

Além disso, a Lei nº 14.191/2021 foi um passo importante, pois modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e colocou a educação bilíngue de surdos como uma modalidade reconhecida de educação escolar. Isso reforça na lei aquilo que deveria ser óbvio: que estudantes surdos têm direito a processos educativos organizados em Libras como primeira língua e português escrito como segunda. Rocha e Pasian (2023) reconhecem que essa lei pode trazer novas tensões em um campo que já é polarizado, mas também é uma vitória significativa para os surdos, ao afirmar a educação bilíngue em escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns ou núcleos de educação bilíngue.

Socialmente, este estudo importa porque defende que os estudantes surdos têm direito a uma educação que respeite sua diferença linguística e cultural. A escola, como instituição responsável pela educação, não pode simplesmente cumprir a lei no papel. O direito à Libras, à acessibilidade e à educação bilíngue precisa virar realidade em práticas de ensino, em currículos e em organizações escolares que de verdade façam os alunos aprender, participar e continuar na escola. A legislação, portanto, é um começo, não o fim.

O objetivo aqui é analisar as legislações, políticas públicas e direitos educacionais dos surdos, pensando criticamente sobre as leis que garantem Libras, acessibilidade, inclusão e educação bilíngue no Brasil. Quer-se compreender quais foram os avanços das leis, mas também quais são os desafios que ainda existem para que de verdade se tenha uma educação bilíngue, inclusiva e acessível. Com isso, espera-se contribuir para o debate nas universidades e nas escolas sobre o que é necessário fazer para garantir os direitos linguísticos e educacionais dos surdos.

Portanto, é preciso pensar a educação de surdos a partir de uma abordagem que una legislação, política pública, cultura surda, identidade

linguística e justiça social. A inclusão educacional só funciona quando a Libras está no centro de tudo, quando o português é ensinado como segunda língua e quando a escola reconhece o aluno surdo como alguém que tem direitos, e não como simplesmente um aluno de educação especial. Por tudo isso, refletir sobre as leis que protegem Libras, acessibilidade, inclusão e educação bilíngue é também reafirmar um compromisso ético, político e pedagógico com uma educação que seja democrática, justa e ligada à realidade social.

2 Legislação e políticas públicas na garantia dos direitos educacionais dos surdos

A construção das legislações e políticas públicas voltadas à educação dos surdos no Brasil está diretamente relacionada às transformações históricas ocorridas nas concepções de surdez, linguagem, inclusão e direitos humanos. Durante muitos séculos, os sujeitos surdos foram excluídos dos processos educacionais formais, uma vez que predominava a compreensão de que a ausência da oralidade impossibilitava o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem escolar. Tal perspectiva produziu práticas pedagógicas excludentes, fundamentadas em modelos clínicos e terapêuticos que compreendiam a surdez como deficiência a ser corrigida. Nesse cenário, a língua de sinais foi historicamente proibida ou desvalorizada nos espaços escolares, sobretudo após o Congresso de Milão, realizado em 1880, que consolidou o oralismo como principal abordagem educacional para surdos em diversos países.

A partir das últimas décadas do século XX, entretanto, os movimentos sociais surdos passaram a reivindicar reconhecimento linguístico, cultural e educacional, contribuindo significativamente para a transformação das políticas públicas relacionadas à educação dos surdos. Segundo Fernandes e Moreira (2014, p. 52), os anos de 1990 constituíram marco importante para a insurgência dos movimentos surdos brasileiros, período em que se intensificaram os debates sobre língua de sinais, bilinguismo, cultura surda e identidade surda. As autoras afirmam que os movimentos surdos brasileiros passaram a denunciar os modelos clínico-terapêuticos que historicamente inferiorizaram os sujeitos surdos e passaram a defender uma perspectiva socioantropológica da surdez, baseada no reconhecimento da Libras como língua natural da comunidade surda.

Nesse contexto, a construção de legislações específicas voltadas à população surda representou importante avanço na consolidação dos direitos linguísticos e educacionais. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como Lei de Libras, tornou-se marco fundamental ao reconhecer oficialmente a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil. O reconhecimento da Libras representou significativa ruptura com paradigmas históricos que marginalizavam a língua de sinais e negavam sua legitimidade linguística. A partir dessa legislação, a Libras passou a ocupar espaço jurídico relevante nas discussões sobre inclusão, acessibilidade e educação bilíngue.

Rocha e Pasian (2023) afirmam que a educação das pessoas surdas no Brasil foi historicamente marcada por fases de exclusão e invisibilidade social, o que impactou diretamente o acesso dessas pessoas aos espaços educacionais. Os autores destacam que as legislações surgiram como instrumentos fundamentais para garantir direitos, dignidade humana e acesso educacional à população surda.

A regulamentação da Lei de Libras ocorreu por meio do Decreto nº 5.626/2005, considerado um dos mais importantes documentos legais da educação de surdos no Brasil. Esse decreto estabeleceu diretrizes relacionadas à formação de professores, inclusão da Libras nos cursos de licenciatura, atuação de tradutores e intérpretes de Libras, atendimento educacional especializado e organização da educação bilíngue. O Decreto nº 5.626/2005 também apresentou importante definição de pessoa surda, reconhecendo que a surdez envolve experiências visuais e culturais mediadas pela Libras.

Mesquita (2018, p. 256) ressalta que o Decreto nº 5.626/2005 define a pessoa surda como aquela que “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da língua brasileira de sinais – Libras”. A autora destaca que essa definição ultrapassa perspectivas clínicas da deficiência auditiva, reconhecendo aspectos linguísticos e culturais relacionados à identidade surda.

A partir dessas transformações legais, a educação dos surdos passou a ser discutida não apenas no âmbito da educação especial, mas também no campo dos direitos linguísticos e culturais. A Libras passou a ser compreendida como elemento constitutivo da identidade surda e condição indispensável para o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, a legislação brasileira avançou significativamente ao reconhecer que os

estudantes surdos necessitam de políticas educacionais específicas que garantam acessibilidade linguística e processos pedagógicos adequados às suas experiências visuais.

Pietzak e Pires (2023, p. 51) argumentam que os marcos legais e políticos da educação de surdos estão diretamente relacionados às transformações sociais, econômicas e culturais ocorridas ao longo da história brasileira. Segundo os autores, as políticas públicas educacionais refletem disputas ideológicas acerca da concepção de sujeito surdo e das práticas educacionais direcionadas à comunidade surda.

Além disso, as políticas públicas educacionais relacionadas à surdez também sofreram influência das discussões internacionais sobre inclusão e direitos humanos. Documentos como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência fortaleceram debates sobre educação inclusiva, acessibilidade e igualdade de oportunidades. No entanto, a inclusão escolar dos estudantes surdos passou a gerar tensões importantes entre os defensores da inclusão em escolas comuns e os movimentos surdos que reivindicavam espaços bilíngues específicos para a escolarização da comunidade surda.

Nesse cenário, Lodi (2013, p. 49) destaca que existe conflito entre os sentidos atribuídos à inclusão e à educação bilíngue nas políticas educacionais brasileiras. Enquanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva defende a matrícula dos estudantes surdos no ensino regular, os movimentos surdos e pesquisadores da área defendem que a educação de surdos constitui campo específico do conhecimento, fundamentado na diferença linguística da comunidade surda.

A autora apresenta importante crítica à redução da educação bilíngue à simples presença de duas línguas na escola, afirmando que:

O Decreto compreende educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa, em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua; a Política, por sua vez, reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais (Lodi, 2013, p. 49).

Essa reflexão evidencia que a legislação, embora avance no reconhecimento da Libras, ainda enfrenta dificuldades relacionadas à efetivação concreta da educação bilíngue nas escolas brasileiras. Muitas

instituições educacionais permanecem estruturadas a partir de práticas ouvintistas, nas quais a língua portuguesa ocupa posição central, enquanto a Libras aparece apenas como recurso de acessibilidade secundário. Assim, os direitos educacionais dos surdos frequentemente são garantidos apenas no plano formal, sem alterações significativas nas práticas pedagógicas.

Campello e Rezende (2014, p. 71) ressaltam que a luta pela educação bilíngue representa também a luta pela preservação da identidade linguística da comunidade surda brasileira. As autoras afirmam que o movimento surdo brasileiro mobilizou-se intensamente em defesa das escolas bilíngues para surdos, sobretudo diante das ameaças de fechamento de instituições historicamente vinculadas à educação da comunidade surda.

As autoras ainda destacam:

Lutamos por uma Política Nacional de Educação Bilíngue condizente para a formação da Identidade Linguística da Comunidade Surda, garantida pela Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, que reconhece a importância da Língua de Sinais e da Cultura Surda para as Pessoas Surdas. (Campello; Rezende, 2014, p. 71).

Essa discussão evidencia que as políticas públicas relacionadas à educação dos surdos não podem ser reduzidas apenas à lógica da inclusão escolar. É necessário considerar a dimensão linguística e cultural da surdez, reconhecendo que os estudantes surdos possuem experiências visuais específicas e necessitam de ambientes educacionais acessíveis em Libras.

A acessibilidade linguística constitui elemento central na garantia dos direitos educacionais dos surdos. Pereira e Oliveira (2021, p. 121) destacam que as políticas públicas educacionais voltadas à inclusão da pessoa surda proporcionaram avanços importantes, sobretudo após o reconhecimento da Libras e a ampliação da presença de intérpretes de Libras nas instituições educacionais. Entretanto, as autoras também apontam limitações significativas relacionadas à ausência de intérpretes em muitas salas de aula, especialmente na educação infantil, além da insuficiência de currículos que valorizem a cultura surda e as especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

A presença do tradutor e intérprete de Libras representa uma das principais conquistas das políticas públicas educacionais relacionadas aos surdos. A regulamentação da profissão ocorreu por meio da Lei nº 12.319/2010, que estabeleceu atribuições profissionais e reconheceu oficialmente a importância desse trabalho nos processos de acessibilidade

comunicacional. No entanto, a atuação do intérprete não pode ser compreendida como solução única para a inclusão escolar, uma vez que a efetivação da educação bilíngue exige reorganização curricular, metodologias visuais, formação docente adequada e valorização da Libras como língua de instrução.

Nesse sentido, Salvador e Lodi (2018) afirmam que a atuação do professor interlocutor e dos intérpretes de Libras nos sistemas educacionais revela tensões relacionadas às políticas públicas de inclusão e às concepções de educação de surdos. Segundo as autoras, muitas políticas educacionais ainda transferem para esses profissionais a responsabilidade exclusiva pela inclusão dos estudantes surdos, desconsiderando a necessidade de transformação estrutural das práticas pedagógicas escolares.

As políticas públicas também precisam ser analisadas à luz da formação docente. O Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia, reconhecendo a necessidade de preparar profissionais para atuar em contextos educacionais bilíngues. Contudo, a formação oferecida em muitos cursos ainda apresenta limitações relacionadas à carga horária insuficiente, ausência de aprofundamento linguístico e pouca discussão sobre cultura surda e educação bilíngue.

Santos, Coelho e Klein (2017, p. 215) argumentam que as políticas de formação docente relacionadas à educação dos surdos resultam de negociações entre os movimentos surdos e as políticas inclusivas implementadas pelo Estado. As autoras ressaltam que as políticas educacionais de surdos em Portugal e no Brasil demonstram que as reivindicações da comunidade surda precisaram disputar espaço político para serem incorporadas como políticas públicas.

Além disso, a aprovação da Lei nº 14.191/2021 representou novo avanço na consolidação dos direitos educacionais da comunidade surda. Essa legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e reconheceu oficialmente a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar. A nova legislação fortaleceu juridicamente o direito dos estudantes surdos à Libras como primeira língua e à língua portuguesa escrita como segunda língua, ampliando as possibilidades de organização de escolas e classes bilíngues.

Rocha e Pasian (2023) destacam que, ao longo dos vinte anos após o reconhecimento da Lei de Libras, ocorreram importantes avanços na valorização da Libras, no ingresso de estudantes surdos na educação básica

e superior e nas garantias relacionadas aos direitos da população surda. Contudo, os autores alertam que ainda existe grande distância entre os avanços legais e a efetiva inclusão educacional da comunidade surda no Brasil.

A análise das políticas públicas relacionadas à educação dos surdos demonstra, portanto, que a legislação brasileira avançou significativamente no reconhecimento da Libras, da acessibilidade linguística e da educação bilíngue. Entretanto, persistem desafios relacionados à implementação dessas políticas nas práticas escolares cotidianas. A ausência de profissionais qualificados, a insuficiência de recursos pedagógicos acessíveis, a fragilidade da formação docente e a permanência de concepções ouvintistas ainda limitam a efetivação dos direitos educacionais dos estudantes surdos.

Dessa forma, torna-se necessário compreender que a garantia dos direitos educacionais dos surdos exige mais do que reconhecimento legal. É indispensável que as políticas públicas sejam acompanhadas de investimentos estruturais, valorização da Libras, reorganização curricular, fortalecimento da educação bilíngue e participação ativa da comunidade surda nos processos de formulação das políticas educacionais. A inclusão escolar somente será efetiva quando os estudantes surdos tiverem acesso pleno ao conhecimento por meio de práticas pedagógicas que respeitem suas especificidades linguísticas e culturais.

Assim, a legislação e as políticas públicas voltadas à educação dos surdos devem ser compreendidas como instrumentos fundamentais na construção de uma educação democrática, acessível e socialmente referenciada. Garantir Libras, acessibilidade e educação bilíngue significa reconhecer os sujeitos surdos como cidadãos de direitos, pertencentes a uma comunidade linguística legítima, cuja língua, cultura e identidade precisam ser valorizadas nos espaços educacionais e sociais.

3 Educação bilíngue, acessibilidade e inclusão escolar dos estudantes surdos

A educação bilíngue para estudantes surdos constitui uma das principais discussões no campo das políticas públicas educacionais contemporâneas, especialmente no que se refere à garantia dos direitos linguísticos, culturais e pedagógicos da comunidade surda. A defesa da educação bilíngue fundamenta-se no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais — Libras — como primeira língua da pessoa surda e da língua

portuguesa escrita como segunda língua. Tal perspectiva rompe com concepções históricas que tratavam a surdez exclusivamente a partir de um viés clínico e deficitário, passando a reconhecer o estudante surdo como sujeito pertencente a uma comunidade linguística específica, com identidade cultural própria e experiências visuais singulares.

Nesse contexto, a educação bilíngue não pode ser compreendida apenas como metodologia pedagógica ou estratégia de inclusão escolar, mas como política linguística e direito educacional. A Libras assume papel central nos processos de ensino-aprendizagem, constituindo-se como língua de instrução, interação, produção de conhecimento e desenvolvimento cognitivo. A língua portuguesa, por sua vez, passa a ser ensinada prioritariamente em sua modalidade escrita, respeitando o fato de que os estudantes surdos possuem uma experiência linguística distinta da experiência dos estudantes ouvintes.

Fernandes e Moreira (2014, p. 51) afirmam que as políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil foram construídas em meio a intensas disputas ideológicas relacionadas à política linguística e às políticas de educação inclusiva. As autoras destacam que a gestão pública das línguas adotadas na educação de surdos tornou-se elemento determinante para avaliar a efetividade das políticas educacionais brasileiras.

As autoras ressaltam ainda que existe um “desvio de foco” nas políticas educacionais brasileiras, uma vez que muitos documentos oficiais não asseguram plenamente o direito da criança surda à Libras como língua materna desde a infância. Nesse sentido, a educação inclusiva, quando desvinculada da garantia da acessibilidade linguística, pode contribuir para novas formas de exclusão escolar, pois o estudante surdo permanece inserido fisicamente na escola comum, mas sem acesso pleno à comunicação, ao currículo e às interações pedagógicas.

Dessa forma, a inclusão escolar precisa ser analisada criticamente. A simples matrícula do estudante surdo em escolas regulares não garante, por si só, participação efetiva, aprendizagem significativa ou permanência escolar com qualidade. A inclusão somente se concretiza quando existem condições reais de acessibilidade linguística, materiais didáticos visuais, professores preparados, presença de intérpretes de Libras e práticas pedagógicas que reconheçam as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Lodi (2013, p. 49) problematiza as diferentes concepções de inclusão e educação bilíngue presentes nas políticas públicas brasileiras. Segundo a

autora, enquanto o Decreto nº 5.626/2005 reconhece a educação bilíngue como questão social, linguística e cultural, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reduz a educação bilíngue à mera presença de duas línguas no espaço escolar, mantendo a hegemonia da língua portuguesa nos processos educacionais.

A autora afirma:

Tal concepção limita a transformação proposta para a educação de surdos apenas ao plano discursivo e restringe a inclusão à escola, impossibilitando uma ampliação desse conceito a todas as esferas sociais, conforme defendido pelo Decreto (Lodi, 2013, p. 49).

Essa reflexão evidencia que a inclusão escolar dos estudantes surdos não pode ocorrer de forma desvinculada da educação bilíngue. A ausência da Libras como língua de instrução compromete diretamente o desenvolvimento acadêmico, social e cultural do estudante surdo. Quando a escola mantém práticas pedagógicas centradas exclusivamente na oralidade e na língua portuguesa, acaba impondo ao estudante surdo processos permanentes de adaptação linguística que dificultam o acesso ao conhecimento.

A acessibilidade linguística constitui, portanto, elemento indispensável para a efetivação dos direitos educacionais da população surda. Essa acessibilidade envolve não apenas a presença de tradutores e intérpretes de Libras, mas também a construção de ambientes pedagógicos visualmente acessíveis, currículos bilíngues, materiais didáticos em Libras, metodologias visuais e valorização da cultura surda nos espaços escolares.

Pereira e Oliveira (2021, p. 121) destacam que as políticas públicas relacionadas à educação do surdo produziram avanços significativos na acessibilidade linguística, especialmente após a aprovação das legislações que reconheceram a Libras e regulamentaram a atuação de intérpretes nas instituições educacionais. Contudo, as autoras apontam limites importantes relacionados à ausência de intérpretes em muitas salas de aula, à insuficiência de profissionais qualificados e à inexistência de currículos que contemplem efetivamente a cultura surda e a identidade linguística dos estudantes surdos.

Nesse sentido, a acessibilidade linguística precisa ser compreendida como direito fundamental e condição indispensável para a aprendizagem. Quando a escola não garante comunicação acessível em Libras, o estudante surdo encontra barreiras permanentes para participar das atividades escolares, compreender conteúdos curriculares e estabelecer relações sociais

no ambiente educacional. Assim, a ausência de acessibilidade linguística transforma-se em mecanismo de exclusão educacional.

Além disso, a presença do intérprete de Libras, embora extremamente importante, não pode ser compreendida como única estratégia de inclusão escolar. Muitas vezes, a escola transfere para o intérprete toda a responsabilidade pela aprendizagem do estudante surdo, desconsiderando que o processo educativo envolve planejamento pedagógico, adaptação curricular, produção de materiais acessíveis e participação ativa dos professores regentes.

Salvador e Lodi (2018) destacam que as políticas públicas relacionadas ao professor interlocutor e aos intérpretes de Libras revelam tensões importantes entre inclusão escolar e educação bilíngue. Segundo as autoras, muitas práticas escolares mantêm a centralidade da oralidade, delegando aos intérpretes a tarefa de tornar acessível um currículo originalmente planejado para estudantes ouvintes.

A formação docente também representa dimensão central na construção de uma educação bilíngue de qualidade. O Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e formação de professores. Contudo, muitos cursos oferecem carga horária reduzida, limitando-se ao ensino superficial de sinais básicos, sem aprofundamento nas discussões sobre cultura surda, bilinguismo, metodologias visuais e ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos.

Santos, Coelho e Klein (2017, p. 215) afirmam que as políticas de educação de surdos no Brasil e em Portugal demonstram que as reivindicações dos movimentos surdos precisaram negociar espaço político para serem incorporadas às políticas públicas educacionais. As autoras ressaltam que os avanços relacionados ao reconhecimento das línguas de sinais e à formação docente resultam das lutas históricas da comunidade surda por direitos linguísticos e educacionais.

A educação bilíngue também precisa ser compreendida como política de valorização da identidade surda. A Libras não representa apenas instrumento comunicacional, mas elemento fundamental da constituição cultural da comunidade surda. A escola, nesse sentido, deve promover espaços de convivência entre estudantes surdos, valorizando experiências visuais, práticas culturais surdas e produção de conhecimento em Libras.

Campello e Rezende (2014, p. 72) afirmam que a luta pela escola bilíngue representa a luta pela preservação da identidade linguística da

comunidade surda brasileira. As autoras destacam que o movimento surdo brasileiro mobilizou-se intensamente em defesa das escolas bilíngues, reivindicando políticas públicas que reconhecessem a importância da Libras e da cultura surda na formação das crianças surdas.

As autoras enfatizam:

Somos autoras com atravessamentos produzidos por uma política pública educacional que não atendeu e não atende às nossas imperativas demandas linguísticas e culturais. Nós diagnosticamos em nosso campo a imperativa necessidade da Educação Bilíngue de Surdos (Campello; Rezende, 2014, p. 72).

Essa discussão demonstra que a educação bilíngue ultrapassa questões pedagógicas e envolve dimensões políticas, culturais e identitárias. O reconhecimento da Libras como primeira língua significa reconhecer a legitimidade da experiência surda e combater práticas ouvintistas historicamente presentes nas instituições educacionais.

Outro aspecto importante refere-se à aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua. Muitos estudantes surdos enfrentam dificuldades relacionadas à leitura e escrita não por limitações cognitivas, mas porque a língua portuguesa possui estrutura linguística distinta da Libras. Nesse contexto, o ensino da língua portuguesa para estudantes surdos precisa ocorrer por meio de metodologias específicas, fundamentadas na educação bilíngue e no reconhecimento da Libras como língua de instrução.

Mesquita (2018, p. 255) afirma que uma das principais barreiras para o acesso dos surdos ao ensino superior relaciona-se justamente à dificuldade de apropriação da língua portuguesa escrita e ao não reconhecimento da Libras como primeira língua. A autora destaca que a educação bilíngue constitui possibilidade concreta de avanço para a inclusão educacional da comunidade surda.

A inclusão escolar dos estudantes surdos também exige reorganização curricular e metodológica. A predominância de práticas pedagógicas centradas na oralidade, na leitura labial e em metodologias auditivas compromete o desenvolvimento educacional dos estudantes surdos. A educação bilíngue pressupõe utilização de recursos visuais, vídeos em Libras, mapas conceituais, tecnologias digitais acessíveis, materiais multimodais e práticas pedagógicas fundamentadas na visualidade.

Além disso, a recente aprovação da Lei nº 14.191/2021 representou importante avanço na consolidação da educação bilíngue como modalidade

educacional específica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa legislação reconheceu oficialmente a educação bilíngue de surdos e fortaleceu juridicamente o direito dos estudantes surdos à Libras como primeira língua e ao português escrito como segunda língua.

Rocha e Pasian (2023) ressaltam que, ao longo dos vinte anos após o reconhecimento da Lei de Libras, ocorreram importantes avanços relacionados à valorização da Libras, ao aumento do ingresso de estudantes surdos na educação básica e superior e às garantias relacionadas à acessibilidade. Entretanto, os autores alertam que ainda existe significativa distância entre os avanços legais e a efetiva inclusão da comunidade surda nos sistemas educacionais brasileiros.

A educação bilíngue, portanto, apresenta-se como estratégia fundamental para superar práticas excludentes historicamente direcionadas à população surda. A inclusão escolar somente será efetiva quando os estudantes surdos tiverem garantido o direito de aprender por meio de sua língua natural, em ambientes educacionais acessíveis, visualmente organizados e culturalmente sensíveis às especificidades da comunidade surda.

Nesse contexto, torna-se indispensável compreender que acessibilidade, inclusão e educação bilíngue constituem dimensões interdependentes. Não há inclusão verdadeira sem acessibilidade linguística, assim como não há educação bilíngue efetiva sem valorização da Libras, formação docente adequada e políticas públicas comprometidas com os direitos linguísticos da comunidade surda.

Assim, as políticas educacionais voltadas aos estudantes surdos precisam ultrapassar o discurso formal da inclusão e promover transformações estruturais nas práticas escolares. Garantir educação bilíngue significa assegurar o direito dos estudantes surdos à participação social, ao desenvolvimento acadêmico, à construção identitária e ao acesso pleno ao conhecimento por meio da Libras. Trata-se, portanto, de compromisso ético, político e pedagógico com uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

4 Considerações finais

Quando se examinam as legislações e as políticas que norteiam a educação de pessoas surdas, fica evidente que houve progressos bastante expressivos no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos de ordem

linguística, cultural e educacional da população surda no Brasil. A aprovação da Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais — Libras — e sua posterior regulamentação através do Decreto nº 5.626/2005, constituíram-se em momentos decisivos para consolidar tanto a acessibilidade linguística quanto a educação bilíngue enquanto direitos assegurados pela lei. Estas medidas legislativas tiveram o mérito de potencializar discussões acerca de inclusão nas escolas, promoção da identidade cultural surda, preparação e qualificação de professores, além de criarem espaço para reflexões sobre as condições educacionais que atendam às necessidades linguísticas específicas dos alunos surdos.

No decorrer do trabalho de investigação, constatou-se que compreender a educação de surdos apenas sob o viés da deficiência seria insuficiente; faz-se necessário abordá-la também pelo prisma da linguagem, da cultura e da identidade. A Libras funciona como elemento crucial na formação da identidade e do engajamento social de pessoas surdas, motivo pelo qual sua existência nas salas de aula não pode ser reduzida a um simples instrumento de acesso, precisando ser reconhecida como requisito indispensável tanto para a apropriação de conhecimentos quanto para o crescimento intelectual desses alunos.

Sob essa perspectiva, a educação bilíngue surge como uma estratégia pedagógica imprescindível para concretizar os direitos educacionais destinados a essa população. Considerar a Libras como língua materna e a língua portuguesa na modalidade escrita como segundo idioma nos permite reconhecer que estudantes surdos estabelecem relações singulares com o conhecimento, baseadas na percepção visual e nas vivências culturais do universo surdo. Desse modo, a educação bilíngue transcende meramente o emprego simultâneo de dois idiomas na escola, funcionando como uma estratégia linguística orientada pela busca de equidade, ampliação de acesso e efetiva inclusão.

Porém, mesmo diante desses avanços do ponto de vista legislativo, a pesquisa revelou que persistem obstáculos relevantes quando se trata de colocar em prática as políticas destinadas à educação dessa população. Faltam profissionais com a devida qualificação, há escassez de intérpretes de Libras, a capacitação de mestres apresenta limitações, recursos pedagógicos apropriados são insuficientes, e metodologias pedagógicas ainda excessivamente focadas na modalidade oral prejudicam o exercício integral dos direitos educacionais das pessoas surdas. Em muitos ambientes escolares, o que se chama de inclusão reduz-se simplesmente a matricular o

aluno surdo na instituição regular, sem que haja reconfiguração adequada do currículo e das abordagens metodológicas que assegurem acesso linguístico e aprendizado de verdadeira qualidade.

Ademais, verificou-se que inúmeras iniciativas educacionais continuam a reproduzir visões centradas na perspectiva ouvintista, nas quais a língua portuguesa permanece em posição dominante nas atividades escolares, enquanto a Libras desempenha papel secundário como meio de comunicação. Esta situação deixa clara a urgência de fortalecer estratégias relacionadas à difusão e valorização da Libras enquanto língua de ensino e base estruturante de uma educação bilíngue consistente.

Um ponto que também merece atenção diz respeito à importância de que pessoas surdas participem ativamente da criação e definição das políticas públicas em matéria educacional. As trajetórias de luta dos grupos organizados de surdos mostram que as conquistas dos últimos tempos nasceram da ação mobilizadora desses coletivos em prol de seus direitos linguísticos, culturais e escolares. Por conseguinte, é absolutamente necessário que indivíduos surdos sejam considerados sujeitos atuantes nas conversas sobre inclusão, garantia de acesso e educação em duas línguas.

O estudo também possibilitou compreender que garantir que a comunicação ocorra de forma acessível é um pré-requisito absoluto para que alunos surdos sejam incluídos nas escolas. Não existe inclusão real quando não há comunicação que seja acessível, quando inexistem recursos visuais apropriados, quando faltam estratégias pedagógicas adequadas e quando a Libras não é reconhecida como componente dos processos de aprendizagem. Desse modo, a inclusão nas escolas necessita ir além de meros pronunciamentos e promover mudanças profundas nos modos como se educa, assegurando que estudantes surdos tenham acesso irrestrito ao conhecimento curricular, às relações interpessoais e ao processo de construção do saber.

Em conclusão, pode-se afirmar que as leis e programas educacionais dedicados ao ensino de alunos surdos representam vitórias expressivas na consolidação dos direitos de escolarização da comunidade surda brasileira. Todavia, tornar esses direitos realidade requer que se invista de forma permanente em aprimoramento de professores, fortalecimento de uma educação que funcione em duas línguas, expansão do acesso linguístico e valorização da forma de estar e se relacionar da comunidade surda nos ambientes escolares. Implementar Libras, viabilizar acesso, criar condições de inclusão verdadeira e estruturar educação bilíngue representa, em

última instância, promover justiça nas relações educacionais, igualdade de oportunidades e reconhecimento da multiplicidade linguística que caracteriza o Brasil.

Desse jeito, constituir uma educação que seja realmente acolhedora para alunos surdos depende de que legislação, programas e ações governamentais, formas de ensinar e trabalhar do dia a dia, e a própria comunidade surda trabalhem em conjunto. Apenas por intermédio dessa colaboração conjunta e comprometida será viável estabelecer uma educação que seja democrática, funcione em duas línguas e esteja enraizada nos contextos sociais, criando as bases para que alunos surdos usufruam completamente de seus direitos no âmbito educacional e como cidadãos.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 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, 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

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

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 2021.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, [S. l.], n. Especial 2, p. p. 71–92, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37229>. Acesso em: 22 mai. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 51-69, 2014.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 49–63, 2013. DOI: 10.1590/S1517-97022013000100004. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/53042>. Acesso em: 22 mai. 2026.

MESQUITA, Leila Santos. Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 43, n. 1, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/63861>. Acesso em: 22 mai. 2026.

PEREIRA, Angélica Benedito; OLIVEIRA, Joseilda Alves de. Políticas públicas educacionais e acessibilidade linguística: avanços e limites na educação do surdo. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 58, p. 121-131, 2021.

PIETZAK, Julianne D. C.; PIRES, Rogério Sousa. Marcos legais e políticos da educação de surdos no Brasil. **Signo**, [S. l.], v. 48, n. 93, p. 50–63, 2023. DOI: 10.17058/signo.v48i93.18659. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/18659>. Acesso em: 22 mai. 2026.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; PASIAN, Mara Silvia. A educação das pessoas surdas no Brasil: uma análise ao longo de 20 anos (2002-2022) após o reconhecimento da Lei de Libras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e40565, 2023.

SALVADOR, Samara de Jesus Lima; LODI, Ana Claudia Balieiro. Resoluções do Estado de São Paulo e o professor interlocutor: implicações para a educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 2, p. 277-292, 2018.

SANTOS, Angela Nediane dos; COELHO, Orquídea Manuela Braga e Soares; KLEIN, Madalena. Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 215-228, 2017.

PROTAGONISMO SURDO E TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE SURDA, DA AUTONOMIA ACADÊMICA E DA PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Larissa Silva Rebouças¹

Luciana Pereira Vaz²

Cintia Caldeira da Silva³

Marcos Paulo de Almeida⁴

Greice Kelly Nascimento Santos Costa⁵

Carla Damasceno de Morais⁶

1 Introdução

A chegada de estudantes surdos ao ensino superior brasileiro representa uma das mudanças mais relevantes que vem marcando as políticas inclusivas dos dias atuais. Por muito tempo, a população surda conviveu com exclusão social, apagamento da sua língua e marginalização nos ambientes escolares, situação que impediu, durante longos períodos, que esses indivíduos conseguissem acessar, manter sua presença e participar ativamente das universidades. O percurso educacional das pessoas surdas foi sempre atravessado por metodologias que buscavam a oralização, tentavam transformar o sujeito surdo em “normal” e rejeitavam as línguas de sinais como formas verdadeiras de comunicação e construção de saber. Dessa forma, a educação surda permaneceu por muitos anos

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe.

2 Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

3 Doutoranda em Linguística pela Universidade Brasília.

4 Mestre em Estudo de Tradução pela Universidade Estadual de Tocantins.

5 Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia.

6 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

atrelada a visões médicas e assistencialistas, enxergando a surdez como algo defeituoso a ser consertado, nunca como uma particularidade linguística e cultural.

Conforme apontam Bisol e seus colaboradores (2010), durante a maior parte do século XX, as escolas funcionaram sob um modelo oralista, principalmente depois do Congresso de Milão, ocorrido em 1880, que legalizou a proibição das línguas de sinais nas instituições escolares para surdos. Esse momento representou um golpe terrível para a comunidade surda, levando ao desaparecimento da sua cultura e língua. Segundo Lacerda (1998 apud Bisol *et al.*, 2010), o oralismo criou obstáculos gigantescos para a educação dos surdos, pois eliminava a possibilidade de usar a língua de sinais como forma de aprender e se relacionar socialmente.

A partir disso, as organizações de surdos começaram a lutar por reconhecimento da sua língua, por acesso justo à educação e pela valorização de sua identidade, movimento que ganhou força especialmente nas últimas décadas do século XX. Nesse cenário, nasceu uma maneira completamente nova de pensar a surdez, baseada nos Estudos Surdos e numa abordagem sociocultural, reconhecendo o sujeito surdo como membro de um grupo linguístico próprio, cuja identidade se forma pela vivência visual e pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A Lei nº 10.436/2002, que reconheceu oficialmente a Libras, seguida pelo Decreto nº 5.626/2005, que estabeleceu suas regras, foram avanços importantíssimos para a inclusão nas escolas brasileiras. Essas leis ajudaram muito a fortalecer ações de acessibilidade e abrir as portas das universidades para os estudantes surdos. Logo, a presença cada vez maior de surdos nas faculdades não vem apenas das medidas governamentais inclusivas, mas também da luta histórica que a própria comunidade surda sempre travou pela garantia de seus direitos na educação e na linguagem.

Porém, ainda que mais surdos estejam entrando nas universidades, a questão de eles permanecerem e participarem de verdade ainda é um grande desafio para essas instituições. Muitas universidades funcionam segundo uma lógica ouvintista, ou seja, pensadas apenas para quem ouve, sem levar em conta as particularidades de língua, cultura e pedagogia que os surdos precisam. Na prática, a inclusão costuma ser incompleta, ficando no nível da presença física em sala, mas sem garantir que de fato o aluno surdo consiga aprender, participar como deveria e avançar nos estudos.

De acordo com Silva e Galizia (2025), os surdos que estudam em universidades enfrentam muitos problemas: dificuldades para se comunicar,

falta de materiais de aula preparados para eles, poucos intérpretes de Libras, professores mal preparados e métodos de ensino inadequados para educação em duas línguas. Esses pesquisadores indicam que o ensino superior no Brasil ainda tem um longo caminho para construir sistemas institucionais que consigam oferecer inclusão de verdade, permitir que os surdos completem seus estudos e respeitem suas características linguísticas e culturais.

Nesse contexto, falar sobre o que os surdos fazem e decidem por si mesmos se torna essencial para entender como está mudando a universidade de hoje. Quando falamos de protagonismo surdo, nos referimos à ação direta de pessoas surdas na criação de novas formas de ensinar, nas decisões sobre políticas das universidades, nas pesquisas científicas e nas mobilizações que buscam inclusão. Diferente do que era antes, quando os surdos eram apenas objetos passivos das decisões alheias, o protagonismo os coloca como os principais agentes, enfatizando sua liberdade de ação, sua força cultural, seu poder sobre sua própria língua e a conquista de espaços que lhes foram sempre negados.

Moreira e seus colegas (2025) mostram que o protagonismo surdo é um ato de ruptura contra a exclusão e a mentalidade ouvintista, possibilitando que os próprios surdos liderem a geração de conhecimento e lutem pelos seus direitos educacionais. Os autores sustentam que quando há surdos estudando, lecionando, pesquisando e liderando as universidades, isso reforça muito a identidade surda, fortalece a forma visual que os surdos têm de estar no mundo e permite uma educação verdadeiramente bilíngue e inclusiva.

O fortalecimento da identidade surda aparece como algo igualmente importante nesse assunto. Ser surdo não é apenas uma questão de audição, pois envolve aspectos de linguagem, cultura, relações sociais e até política. Como afirmar De Paula (2009), a identidade surda se constrói fundamentalmente quando a pessoa surda está junto com outras surdas e frequenta lugares onde a Libras é usada normalmente como ferramenta de fala e aprendizado. A pesquisadora destaca que quando a língua de sinais está presente nas escolas e universidades, o surdo sente que pertence àquela comunidade, ganha confiança em si mesmo e desenvolve melhor sua capacidade de agir com autonomia.

A universidade, portanto, assume uma posição estratégica para consolidar quem o surdo é e para aumentar sua participação nos estudos. Quando a universidade acolhe a Libras, pratica o bilinguismo e reconhece

a forma de ser dos surdos, ela cria um local mais justo e acessível, que possibilita que o surdo cresça no conhecimento, no pensamento e como pessoa. Mas quando as práticas excludentes continuam e o português falado é tudo o que importa, os estudantes surdos enfrentam empecilhos sérios para aprender e participar do que acontece.

Um ponto que merece atenção é como os estudantes surdos se desenvolvem com a escrita e a leitura acadêmica. Fazer pesquisa científica e estar numa universidade exigem saber lidar com textos específicos, ler com profundidade, escrever como se escreve na ciência e conversar em diferentes situações formais. Mas para muitos surdos, o português é uma segunda língua, enquanto a Libras é a primeira. Isso faz o caminho para dominar a escrita acadêmica ficar bem mais complexo, necessitando de métodos de ensino diferentes e pensados para incluir.

De acordo com Santos (2025), muitos estudantes surdos encontram sérias dificuldades na hora de escrever em português acadêmico, principalmente porque a Libras e o português funcionam de formas bem diferentes. A pesquisadora ressalta que faltam métodos específicos para ensinar aos surdos a ler e escrever em duas línguas de forma acadêmica, e também faltam iniciativas nas universidades que reconheçam as particularidades linguísticas que os surdos têm.

Por causa disso, é importante reconsiderar o jeito como as universidades brasileiras ensinam, principalmente quando o assunto é possibilitar que os surdos se comuniquem, os modos como as aulas funcionam e como os estudantes surdos participam da vida acadêmica e científica. Inclusão não pode ser apenas cumprir o que a lei exige, precisa trazer mudanças profundas que gerem igualdade de oportunidades, reconheçam as diferenças e abram o conhecimento para todos.

Este trabalho se justifica porque o tema é socialmente importante, tem valor para educação e para ciência, já que é preciso aprofundar o debate sobre como colocar surdos no ensino superior, particularmente considerando como os próprios surdos agem e decidem, bem como a relevância de sua língua e modo de ser. Além do mais, a pesquisa pretende ajudar no fortalecimento das políticas que buscam uma educação inclusiva e no desenvolvimento de maneiras de ensinar que priorizem a acessibilidade, a independência acadêmica e a atuação efetiva da comunidade surda dentro das universidades.

Desse ponto de vista, surge a pergunta central deste estudo: como o protagonismo dos surdos consegue transformar o ensino superior

e fortalecer a identidade, a independência acadêmica e a atuação dos estudantes surdos nas universidades do Brasil.

Portanto, esta investigação pretende compreender o papel dos surdos como agentes ativos no ensino superior, dando destaque à força de sua identidade, sua capacidade de atuar com independência nos estudos e sua participação efetiva nas universidades. O propósito é entender de que forma as ações que promovem inclusão, o ensino em duas línguas, o reconhecimento da Libras e o ensino adaptado para acessibilidade conseguem contribuir para uma universidade mais aberta a todos, mais justa e que valorize a variedade entre as pessoas.

Por isso, pensar sobre como os surdos agem e se organizam e como a universidade está mudando significa compreender que inclusão é bem mais do que simplesmente deixar o aluno surdo entrar, é oferecer o suporte necessário para ele ficar, participar, aprender e gerar novos conhecimentos. Então, criar uma educação superior que realmente inclua a todos requer enxergar a forma singular de ser surdo como característica importante da diversidade da sociedade e da academia, criando ambientes educacionais que façam uso da Libras, aceitem a cultura dos surdos e garantam que todas as pessoas surdas possam tomar parte integralmente na universidade.

2 A valorização da identidade surda e da cultura surda no ensino superior

A valorização da identidade surda e da cultura surda no ensino superior constitui um dos principais desafios das políticas educacionais inclusivas contemporâneas. Historicamente, os estudantes surdos foram inseridos em ambientes educacionais estruturados sob perspectivas ouvintistas, nas quais predominavam práticas pedagógicas centradas exclusivamente na oralidade e na língua portuguesa, desconsiderando as especificidades linguísticas, culturais e identitárias da comunidade surda. Nesse contexto, a universidade, por muitos anos, configurou-se como espaço excludente, marcado pela invisibilização da Libras e pela ausência de práticas efetivamente inclusivas.

A compreensão da surdez como diferença linguística e cultural representa importante ruptura com modelos clínicos e medicalizantes que, durante décadas, definiram o sujeito surdo a partir da deficiência. Conforme afirmam Skliar (1999 apud Bisol *et al.*, 2010), a surdez deve ser compreendida em uma dimensão sociocultural, na qual a língua de sinais,

a experiência visual e a cultura surda constituem elementos fundamentais da identidade dos sujeitos surdos.

Nesse sentido, a identidade surda ultrapassa a dimensão biológica e se constrói nas relações sociais, culturais e linguísticas estabelecidas dentro da comunidade surda. A Libras assume papel central nesse processo, pois possibilita não apenas comunicação, mas também pertencimento, interação social e construção do conhecimento. Assim, a valorização da língua de sinais no espaço universitário representa condição essencial para o fortalecimento da autonomia acadêmica e da participação ativa dos estudantes surdos.

Segundo De Paula (2009), a construção da identidade surda ocorre principalmente através do contato com outros sujeitos surdos e da convivência em ambientes nos quais a língua de sinais é reconhecida e utilizada socialmente. A autora afirma que:

Os estudos sobre identidade surda sugerem que o outro indivíduo surdo é de fundamental importância para construção de uma identidade saudável, visto que entre surdos existe o uso comum de um sistema linguístico – Libras – que não ocorre de forma natural quando da interação entre surdos e ouvintes (De Paula, 2009, p. 407).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a presença da Libras no ensino superior não pode restringir-se apenas ao trabalho do intérprete em sala de aula. A valorização da cultura surda implica reconhecer a Libras como língua legítima de produção científica, aprendizagem e interação acadêmica. Portanto, torna-se necessário construir ambientes universitários que respeitem as diferenças linguísticas e promovam práticas bilíngues efetivamente inclusivas.

Diante desse cenário, a educação bilíngue emerge como importante instrumento de valorização da identidade surda. Esse modelo educacional defende a Libras como primeira língua (L1) do estudante surdo e o português escrito como segunda língua (L2), possibilitando maior desenvolvimento cognitivo, linguístico e acadêmico. Conforme destacam Bisol et al. (2010), os estudantes surdos que tiveram acesso à educação bilíngue tendem a apresentar maior fortalecimento identitário e maior participação nos espaços acadêmicos.

Além disso, a convivência com professores surdos e outros membros da comunidade surda contribui significativamente para o fortalecimento da autoestima e da construção identitária dos estudantes surdos. Gesueli (2006 apud BISOL et al., 2010) ressalta que o contato com adultos

surdos favorece o reconhecimento positivo da condição surda e fortalece o sentimento de pertencimento cultural. Assim, o espaço universitário deve possibilitar maior representatividade da comunidade surda em suas estruturas acadêmicas, promovendo inclusão também nos processos de docência, pesquisa e extensão.

A cultura surda, por sua vez, compreende modos específicos de organização social, práticas comunicacionais visuais, valores culturais e formas próprias de compreender o mundo. Segundo Perlin (2008 apud Lima; Fernandes, 2021), a cultura surda “abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo”. Dessa maneira, a valorização da cultura surda no ensino superior exige o reconhecimento da diversidade cultural presente na universidade e o combate às práticas excludentes fundamentadas na hegemonia da cultura ouvinte.

Nesse contexto, o conceito de ouvintismo torna-se central para compreender os processos de exclusão ainda presentes nas instituições de ensino superior. O ouvintismo refere-se à imposição dos padrões culturais ouvintes sobre os sujeitos surdos, desvalorizando a Libras e invisibilizando a cultura surda. Segundo Moreira *et al.* (2025), as práticas ouvintistas ainda permanecem presentes nos currículos universitários, nas metodologias de ensino e nas relações pedagógicas estabelecidas dentro das universidades.

Assim, combater o ouvintismo implica reconhecer os estudantes surdos como sujeitos produtores de conhecimento, capazes de ocupar espaços acadêmicos, científicos e políticos. A valorização da identidade surda rompe com perspectivas assistencialistas e promove maior autonomia e protagonismo da comunidade surda dentro da universidade.

A participação ativa dos estudantes surdos nos movimentos acadêmicos e sociais também representa importante elemento de fortalecimento identitário. A atuação em centros acadêmicos, grupos de pesquisa, eventos científicos e projetos de extensão amplia a visibilidade da comunidade surda e fortalece as lutas por acessibilidade e reconhecimento linguístico. Portanto, o protagonismo surdo não se limita à presença na universidade, mas envolve participação efetiva nos processos de transformação das práticas educacionais e institucionais.

Segundo Moreira *et al.* (2025):

O protagonismo surdo não se restringe à presença física de indivíduos surdos em espaços institucionais, mas implica transformar o modo como esses espaços são organizados, concebidos e significados (Moreira *et al.*, 2025, p. 4).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a inclusão efetiva dos estudantes surdos exige mudanças estruturais nas universidades. Não basta garantir matrícula e acesso ao ensino superior; é necessário assegurar condições adequadas de permanência, aprendizagem e participação acadêmica.

Outro aspecto importante refere-se às metodologias pedagógicas utilizadas no ensino superior. A cultura visual dos sujeitos surdos exige práticas pedagógicas que valorizem recursos imagéticos, tecnologias digitais acessíveis, vídeos em Libras, mapas conceituais e estratégias multimodais de ensino. Nesse contexto, a universidade precisa superar modelos tradicionais centrados exclusivamente na oralidade e na escrita em língua portuguesa.

Santos (2025) ressalta que muitos estudantes surdos enfrentam dificuldades relacionadas ao letramento acadêmico, sobretudo em razão da ausência de práticas pedagógicas adequadas às especificidades linguísticas da comunidade surda. A autora afirma que ainda há poucas estratégias institucionais voltadas ao fortalecimento do português escrito como segunda língua para surdos, comprometendo a produção científica e a participação acadêmica desses estudantes.

Além disso, a formação docente constitui fator determinante para a valorização da identidade surda no ensino superior. Muitos professores universitários ainda demonstram dificuldades para atuar em contextos inclusivos bilíngues, especialmente pela ausência de conhecimentos sobre Libras, cultura surda e metodologias visuais. Portanto, a formação inicial e continuada dos docentes deve contemplar discussões sobre educação bilíngue, acessibilidade linguística e práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse sentido, Silva e Galizia (2025) afirmam que a inclusão dos estudantes surdos depende diretamente da construção de políticas institucionais comprometidas com a diversidade linguística e cultural. Os autores ressaltam que a universidade precisa assumir papel ativo na promoção da acessibilidade e na valorização da comunidade surda como sujeito de direitos e produtora de conhecimento científico.

A valorização da identidade surda também se relaciona à democratização da produção científica em Libras. Tradicionalmente, os espaços acadêmicos privilegiam a língua portuguesa escrita como principal forma de produção e validação do conhecimento científico. Entretanto, a ausência de práticas consolidadas de divulgação científica em Libras limita a participação da comunidade surda nos processos acadêmicos e científicos.

Macêdo, Batista-Júnior e Alexandre (2024 apud Santos, 2025) argumentam que a cultura acadêmica brasileira ainda apresenta caráter excludente em relação às práticas linguísticas dos sujeitos surdos, sobretudo pela ausência de espaços destinados à produção científica em Libras. Dessa forma, torna-se necessário ampliar políticas de incentivo à pesquisa em Libras, produção audiovisual acadêmica e acessibilidade científica.

Portanto, a valorização da identidade surda e da cultura surda no ensino superior exige transformações profundas nas estruturas universitárias, nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas. Trata-se de reconhecer a surdez não como limitação, mas como diferença linguística e cultural que enriquece a diversidade acadêmica e fortalece a democratização do conhecimento.

Assim, a construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva depende do reconhecimento da Libras como língua de instrução, da valorização da cultura surda, da ampliação da representatividade da comunidade surda nos espaços acadêmicos e da implementação de políticas institucionais comprometidas com a acessibilidade linguística e cultural. Somente por meio dessas transformações será possível garantir participação plena, autonomia acadêmica e protagonismo efetivo dos estudantes surdos no ensino superior.

3 Autonomia acadêmica, acessibilidade e participação ativa dos estudantes surdos na universidade

A ampliação do acesso de estudantes surdos ao ensino superior brasileiro representa um importante conquista histórica das políticas públicas inclusivas e das lutas protagonizadas pela comunidade surda em defesa do direito à educação. Contudo, embora o ingresso desses estudantes nas universidades tenha crescido nas últimas décadas, a garantia de permanência, autonomia acadêmica e participação ativa ainda constitui um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior. Nesse contexto, a discussão sobre acessibilidade universitária ultrapassa a dimensão física e passa a envolver aspectos linguísticos, pedagógicos, culturais e comunicacionais, fundamentais para a construção de ambientes acadêmicos verdadeiramente inclusivos.

A autonomia acadêmica do estudante surdo relaciona-se diretamente à capacidade de participação independente nos processos de aprendizagem, produção científica, pesquisa, extensão e interação

universitária. Entretanto, muitas universidades ainda permanecem estruturadas a partir de perspectivas ouvintistas, que desconsideram as especificidades linguísticas da comunidade surda e dificultam o pleno desenvolvimento acadêmico desses sujeitos.

Segundo Silva e Galizia (2025), os estudantes surdos ainda enfrentam barreiras significativas relacionadas à acessibilidade linguística e à permanência universitária. Os autores afirmam 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 (Silva; Galizia, 2025, p. 1).

Diante desse cenário, torna-se evidente que o simples acesso à universidade não garante inclusão efetiva. A permanência acadêmica dos estudantes surdos depende da construção de condições adequadas de aprendizagem, acessibilidade comunicacional e valorização da Libras enquanto língua legítima de instrução e produção de conhecimento. Portanto, a universidade precisa superar modelos integracionistas e assumir compromisso efetivo com a educação bilíngue inclusiva.

Nesse contexto, a acessibilidade linguística ocupa papel central na construção da autonomia acadêmica dos estudantes surdos. A presença de intérpretes de Libras em sala de aula representa importante avanço nas políticas de inclusão universitária; contudo, a inclusão não pode limitar-se exclusivamente à mediação interpretativa. Muitas vezes, os conteúdos acadêmicos permanecem estruturados em metodologias centradas na oralidade e na língua portuguesa escrita, dificultando a compreensão e participação dos estudantes surdos.

Bisol *et al.* (2010) destacam que os estudantes surdos frequentemente enfrentam dificuldades para transitar entre Libras e língua portuguesa, especialmente em contextos acadêmicos complexos. As autoras ressaltam que a adaptação ao ambiente universitário ouvinte exige reorganização das práticas pedagógicas e revisão das metodologias tradicionais de ensino.

Assim, a construção da autonomia acadêmica requer o fortalecimento de práticas pedagógicas bilíngues que valorizem recursos visuais, tecnologias acessíveis e metodologias inclusivas. Os estudantes surdos possuem experiências visuais específicas de aprendizagem, o que demanda estratégias diferenciadas de ensino capazes de favorecer maior compreensão dos conteúdos científicos e acadêmicos.

Segundo Santos (2025), muitos professores universitários demonstram insegurança e despreparo para atuar com estudantes surdos, especialmente em relação ao ensino da escrita acadêmica em língua portuguesa. A autora afirma que:

Muitos professores, por mais que queiram fazer desse aluno um sujeito participativo, muitas vezes ficam sem saber o que fazer, quais atividades aplicar e como lidar com o ensino da escrita para seu aluno surdo (Santos, 2025, p. 5).

A problemática do letramento acadêmico constitui um dos principais obstáculos à autonomia universitária dos estudantes surdos. A produção científica no ensino superior exige domínio de gêneros acadêmicos, leitura crítica, elaboração textual e participação em práticas discursivas formais predominantemente estruturadas em língua portuguesa. Entretanto, para muitos estudantes surdos, o português configura-se como segunda língua, o que torna o processo de aprendizagem acadêmica ainda mais complexo.

Nesse sentido, o letramento acadêmico para estudantes surdos precisa considerar as especificidades linguísticas da Libras e adotar práticas pedagógicas bilíngues que promovam maior acessibilidade aos conteúdos universitários. Conforme Soares (2009 apud Santos, 2025), o letramento ultrapassa a simples aquisição da escrita, envolvendo práticas sociais de leitura e produção textual situadas culturalmente.

Além disso, Macêdo, Batista-Júnior e Alexandre (2024 apud Santos, 2025) argumentam que a cultura acadêmica brasileira ainda apresenta caráter seletivo e excludente em relação às práticas linguísticas dos estudantes surdos. Segundo os autores, há escassez de espaços acadêmicos destinados à produção científica em Libras, limitando a participação plena da comunidade surda nos processos de pesquisa e divulgação científica.

Diante desse cenário, torna-se fundamental ampliar políticas institucionais voltadas à acessibilidade acadêmica, incluindo produção de materiais em Libras, utilização de vídeos legendados, plataformas digitais acessíveis, tecnologias assistivas e incentivo à pesquisa bilíngue. A universidade precisa reconhecer que a democratização do conhecimento depende da valorização da diversidade linguística e cultural presente no espaço acadêmico.

Outro aspecto relevante refere-se à participação ativa dos estudantes surdos nos diferentes espaços universitários. A inclusão efetiva não se restringe à sala de aula, mas envolve participação em projetos de pesquisa, extensão, monitorias, eventos científicos, grupos de estudo e movimentos

estudantis. O protagonismo acadêmico dos estudantes surdos fortalece sua autonomia e contribui para a transformação das práticas institucionais excludentes.

Moreira *et al.* (2025) afirmam que o protagonismo surdo constitui elemento fundamental para a construção de práticas educacionais inclusivas. Segundo os autores:

O protagonismo surdo, portanto, não é um elemento acessório, mas fonte epistemológica e política para a construção de práticas educacionais inclusivas (Moreira *et al.*, 2025, p. 5).

Nesse contexto, a participação dos estudantes surdos na universidade deve ser compreendida como processo político e emancipatório. O estudante surdo deixa de ocupar posição passiva no ambiente acadêmico para assumir papel ativo na produção de conhecimento, na defesa de direitos e na transformação das estruturas institucionais excludentes.

A representatividade da comunidade surda dentro da universidade também desempenha importante papel no fortalecimento da autonomia acadêmica. A presença de professores surdos, pesquisadores surdos e profissionais bilíngues contribui para o reconhecimento da Libras e da cultura surda enquanto elementos legítimos da produção científica e educacional. Além disso, favorece a construção de referências positivas para os estudantes surdos, fortalecendo o sentimento de pertencimento universitário.

Segundo Lima e Fernandes (2021), a universidade deve assumir responsabilidade social na promoção da educação bilíngue e no reconhecimento das singularidades culturais da comunidade surda. As autoras ressaltam que a inclusão dos estudantes surdos exige valorização da Libras, da identidade surda e das práticas culturais visuais presentes na comunidade surda.

A formação docente também constitui fator determinante para a promoção da acessibilidade universitária. Muitos professores do ensino superior ainda possuem formação insuficiente para atuar em contextos inclusivos bilíngues, o que compromete a qualidade do processo educativo ofertado aos estudantes surdos. Assim, a formação inicial e continuada de docentes precisa contemplar discussões sobre Libras, cultura surda, acessibilidade linguística e metodologias visuais de ensino.

Além disso, a acessibilidade atitudinal representa importante dimensão da inclusão universitária. Muitas vezes, os estudantes surdos enfrentam preconceitos, invisibilidade e subestimação de suas capacidades

acadêmicas, o que compromete sua participação plena no ambiente universitário. Combater práticas discriminatórias e fortalecer a valorização da diversidade constitui responsabilidade coletiva das instituições de ensino superior.

Nesse sentido, De Paula (2009) afirma que as culturas minoritárias frequentemente enfrentam dificuldades para afirmar suas identidades em ambientes educacionais estruturados pela lógica da homogeneidade. A autora ressalta a necessidade de romper com modelos excludentes e reconhecer os diferentes significados culturais presentes na escola e na universidade.

Portanto, discutir autonomia acadêmica, acessibilidade e participação ativa dos estudantes surdos implica reconhecer que a inclusão universitária exige mudanças estruturais profundas. Não basta garantir matrícula e presença física na universidade; é necessário assegurar condições efetivas de aprendizagem, interação social, produção científica e participação política.

Assim, a construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva depende da implementação de políticas institucionais comprometidas com a educação bilíngue, a valorização da Libras, o fortalecimento da cultura surda e a democratização do conhecimento científico. Somente por meio dessas transformações será possível promover autonomia acadêmica, participação ativa e protagonismo efetivo dos estudantes surdos no ensino superior.

4 Considerações finais

Quando se trata de discutir a voz e a participação do surdo e as mudanças necessárias na educação superior, fica evidente que incluir na universidade vai muito além de simplesmente abrir as portas das instituições. Apesar dos ganhos em legislação e de programas públicos voltados à inclusão, que permitiram que mais estudantes surdos entrassem nas universidades brasileiras, ainda há obstáculos consideráveis a vencer, especialmente no que diz respeito a manter esses alunos nas instituições, garantir acesso à língua, reconhecer sua identidade como surdos e permitir que participem ativamente da vida acadêmica.

Este trabalho revelou que a história da educação de surdos é marcada por exclusões baseadas em visões oralistas e centradas na cultura ouvinte, que deixaram a Libras de lado e rejeitaram a identidade surda

como expressão genuína da riqueza humana. Diante disso, a luta dos surdos pelo direito de ter sua língua e sua cultura reconhecidas tornou-se peça-chave para implantar educação inclusiva e criar novas formas de pensar o ensino superior.

A importância de valorizar quem é surdo emergiu como fator crucial para que os estudantes surdos ganhem poder acadêmico e consigam participar de verdade da universidade. A Libras, como primeira língua da comunidade surda, vai além de ser apenas um meio de comunicação e ganha importância política, cultural e na forma como se produz conhecimento, permitindo aprender, fortalecer a identidade pessoal e criar um sentimento genuíno de pertencimento tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Ficou claro também que oferecer educação bilíngue é um caminho promissor para incluir na universidade, pois reconhece as necessidades linguísticas próprias dos estudantes surdos e permite aulas mais abertas e igualitárias. Porém, mesmo com avanços nas leis que reconhecem a Libras e tentativas de melhorar o acesso, muitas universidades ainda lutam para colocar em prática de verdade a inclusão, respeitando as diferenças de língua e cultura.

Os principais problemas encontrados incluem falta de intérpretes bem preparados, insuficiência de materiais de estudo adequados, professores sem treino para ensinar em ambientes bilíngues, dificuldades com a leitura e escrita de português acadêmico e métodos de ensino que favorecem a fala. Esses empecilhos afetam a autonomia dos alunos surdos dentro da universidade e os impedem de participar plenamente de aulas, pesquisas e atividades de extensão.

Assim, viu-se que de verdade incluir os estudantes surdos pede mudanças profundas nas universidades, principalmente nas regras que tratam de acesso à língua, no aperfeiçoamento contínuo dos educadores e na disponibilidade de ferramentas e técnicas modernas para o ensino bilíngue. A universidade precisa se comprometer genuinamente com a igualdade no acesso ao saber e com o respeito às diferentes formas de ser e estar no espaço universitário.

Igualmente importante é reconhecer o poder transformador que surge quando estudantes surdos tomam a frente de suas próprias histórias, tanto no âmbito educacional quanto social. Quando esses alunos participam ativamente de grupos universitários, colaboram em pesquisas científicas e atuam nas estruturas institucionais, contribuem para criar uma universidade que abraça a diversidade e opera de forma mais aberta. Esse

protagonismo abandona a caridade e reconhece os surdos como pessoas capazes de gerar saber, mudar a sociedade e agir com poder sobre o mundo.

Portanto, a pesquisa demonstra que uma universidade verdadeiramente inclusiva parte do entendimento de que ser surdo é uma maneira diferente de estar no mundo em termos de língua e cultura, não um problema ou uma fraqueza. O objetivo é criar ambientes universitários onde a Libras seja respeitada, a identidade surda ganhe força e o aprendizado seja possível de verdade, junto com a participação ativa e a permanência do estudante surdo.

Em conclusão, reformar a educação superior demanda o fortalecimento de políticas públicas inclusivas, maior oferta de acesso à comunicação, exaltação da identidade dos surdos e reconhecimento da Libras como ferramenta legítima para criar ciência e conhecimento acadêmico. Apenas assim se conseguirá construir universidades que realmente se importem com justiça social, direitos fundamentais das pessoas e que abram espaço de verdade para que toda a comunidade surda possa participar plenamente do ensino superior.

Referências

BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris; SIMIONI, Janaína Lazzarotto; ZANCHIN, Jaqueline. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010.

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

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. Brasília, DF, 2005.

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

DE PAULA, Liana Salmeron Botelho. Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 3, p. 407-416, set./dez. 2009.

LIMA, Maria Aldenora dos Santos; FERNANDES, Sueli. Identidades, culturas e diferenças: desafios e perspectivas da inclusão de estudantes surdos no ensino superior. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.

7, n. 3, p. 28121-28137, 2021.

MOREIRA, Tales Davi; NOGUEIRA, Sylvia Laís Grespan; OLIVEIRA, Mardônio dos Santos Aguiar de; PEREIRA, Giovana Cristina de Campos; FRANCO, Marco Aurélio Rocha. O protagonismo surdo na construção de práticas educacionais inclusivas. **Revista Cadernos Cajuína**, v. 10, n. 6, p. 1-18, 2025.

SANTOS, Maria Rita Conceição dos. **Letramento acadêmico e ensino do português para surdos: desafios e motivações. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Língua Portuguesa)** – Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2025.

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.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Esta obra reúne reflexões, pesquisas e experiências acadêmicas que evidenciam a centralidade da Língua Brasileira de Sinais — Libras — na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, bilíngue e acessível para pessoas surdas. Mais do que um instrumento de comunicação, a Libras é apresentada como elemento fundamental para o acesso ao conhecimento, a valorização da cultura surda, a formação da identidade e a participação plena no ambiente educacional e social. Ao longo dos capítulos, os autores discutem temas essenciais relacionados à educação de surdos, abordando desde o percurso histórico da Libras e das lutas da comunidade surda no Brasil até os desafios contemporâneos enfrentados nos diferentes níveis de ensino, especialmente na educação superior. A coletânea destaca a importância da formação docente, das metodologias visuais, das tecnologias educacionais, das práticas avaliativas equitativas e da implementação de políticas públicas que garantam acesso linguístico e permanência acadêmica com qualidade. Com enfoque na perspectiva bilíngue, a obra reafirma a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, defendendo práticas pedagógicas capazes de respeitar as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Além disso, evidencia o protagonismo dos próprios sujeitos surdos como produtores de conhecimento e agentes transformadores da universidade e da sociedade. Destinado a professores, pesquisadores, estudantes, intérpretes de Libras e profissionais comprometidos com a inclusão, este livro constitui uma importante contribuição para o fortalecimento das discussões sobre direitos linguísticos, acessibilidade e educação de qualidade, reafirmando o compromisso com uma formação humana, democrática e plural.

