

Formação Docente na Educação de Surdos:

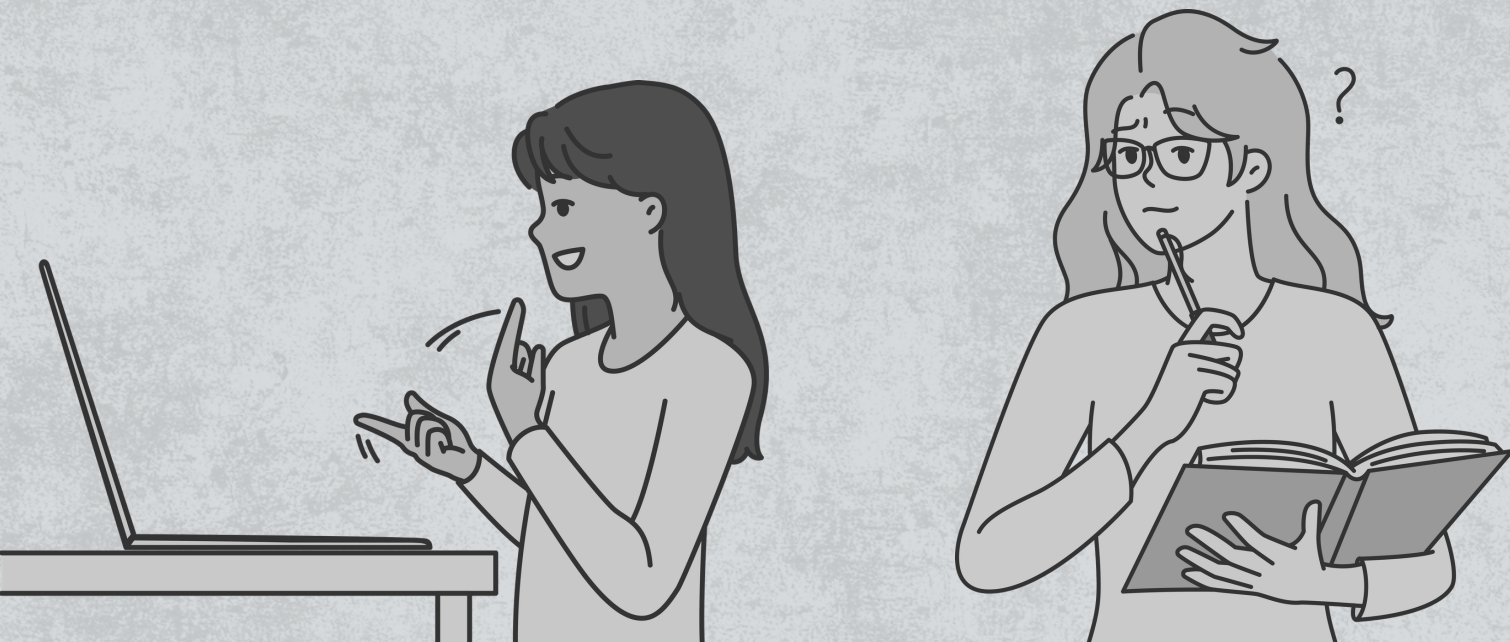
Teoria, Prática e Inclusão



ORGANIZAÇÃO
AMARILDO JOÃO ESPÍNDOLA
GLÁUCIO DE CASTRO JÚNIOR
RIVAEI MATEUS FABRICIO
RAFAEL DA CUNHA BRAGA
TAYNAN ALÉCIO DA SILVA

Formação Docente na Educação de Surdos:

Teoria, Prática e Inclusão



ORGANIZAÇÃO
AMARILDO JOÃO ESPÍNDOLA
GLÁUCIO DE CASTRO JÚNIOR
RIVAEEL MATEUS FABRICIO
RAFAEL DA CUNHA BRAGA
TAYNAN ALÉCIO DA SILVA

AURUM EDITORA LTDA – 2026

Curitiba – Paraná - Brasil

EDITOR CHEFE

Lucas Gabriel Vieira Ewers

ORGANIZADORES DO LIVRO

Amarildo João Espíndola

Gláucio de Castro Júnior

Rivael Mateus Fabricio

Rafael da Cunha Braga

Taynan Alécio da Silva

Copyright © Aurum Editora Ltda

Texto Copyright © 2025 Os Autores

Edição Copyright © 2025 Aurum Editora
Ltda

EDIÇÃO DE TEXTO

Stefanie Vitoria Garcia de Bastos



EDIÇÃO DE ARTE

Aurum Editora Ltda

Este trabalho está licenciado sob uma
licença Creative Commons Attribution-
NonCommercial-NoDerivatives
4.0 International License.

IMAGENS DA CAPA

Magnific Team, Canva.

BIBLIOTECÁRIA

Bruna Heller

ÁREA DE CONHECIMENTO

Ciências da Educação

A responsabilidade pelo conteúdo, precisão e veracidade dos dados apresentados neste texto é inteiramente do autor, não refletindo necessariamente a posição oficial da Editora. O trabalho pode ser baixado e compartilhado, desde que o crédito seja dado ao autor, mas não é permitida a modificação do conteúdo de qualquer forma ou seu uso para fins comerciais.

A Aurum Editora se compromete a manter a integridade editorial em todas as fases do processo de publicação, prevenindo plágio, dados ou resultados fraudulentos, e assegurando que interesses financeiros não afetem os padrões éticos da publicação. Qualquer suspeita de má conduta científica será verificada com atenção aos princípios éticos e acadêmicos. Todos os manuscritos passaram por uma avaliação duplo-cega, realizada pelos membros do Conselho Editorial, e foram aprovados para publicação com base em critérios de imparcialidade e objetividade acadêmica.

CORPO EDITORIAL

Adicélia Rodrigues Souza - Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Adriano Rosa da Silva - Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense.

Alessandro Sathler Leal da Silva - Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Alex Lourenço dos Santos - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Catalão.

Aline Borba Alves - Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão.

Amanda Pereira Moreira - Mestra em Letras pela Universidade Federal de Lavras.

Antonio Ismael Lopes de Sousa - Doutorando em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins.

Ayla de Jesus Moura - Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Bárbara Silvestre da Silva Pereira - Doutoranda em Enfermagem e Biociências pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Bianca Martins Knap - Mestranda em Direito Econômico e Desenvolvimento pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Camila Aparecida da Silva Albach - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Carina Mandler Schmidmeier - Mestranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Carlos Adriano Martins - Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul.

Carolline Nunes Lopes - Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Cláudio Alberto de Sá Quirino - Mestre profissional em Administração Pública (PROFIAP) pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Damião Evangelista Rocha - Doutorando em Saúde e Desenvolvimento Humano pela Universidade La Salle - Canoas.

Daniel da Rocha Silva - Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe.

Daniel Rodrigues de Lima - Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas.

Diego Emanuel Veis Bentancourt - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.

Diego Pinto de Oliveira - Mestre em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal de Alfenas.

Elberto Teles Ribeiro - Mestrando em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados.



Equiton Lorengian Grégio - Mestrando em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal da Fronteira Sul.

Evaldo Batista Mariano Júnior - Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba.

Fábio Henrique de Souza Lacerda - Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso.

Fabio José Antonio da Silva - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina.

Fabricio do Nascimento Moreira - Doutorando em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Felipe Antônio da Silva - Graduado em Direito pelo Centro Universitário Unihorizontes.

Flávia Maria Silva Brito - Doutora em Recursos Florestais pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz.

Flávio Roberto Chaddad - Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Francisco Samuel Laurindo de Lima - Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará.

Francisco Welton Machado - Editor Independente - Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí.

Gabriella de Moraes - Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Gleyson Martins Magalhães Reymão - Mestre Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação pelo Instituto Federal do Pará.

Glicerinaldo de Sousa Gomes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

Gustavo Boni Minetto - Mestrando em Educação, Linguagens e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás.

Gutemberg Rapôso da Silva Ferreira - Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Tocantins de Porto Nacional.

João Vitor Silva Almeida - Graduado em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal do Tocantins.

Joelson Lopes da Paixão - Doutorando em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Maria.

Joice Marisa Görgen Junqueira - Mestranda em Educação pela Universidade La Salle - Canoas.

José Bruno Martins Leão - Doutor em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Instituição Toledo de Ensino.

José Carlos dos Santos Silva - Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.



José Cláudio da Silva Júnior - Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade de Pernambuco.

José Henrique Rodrigues Machado - Doutor em Ciências Sociais - Programa de Performances Culturais, pela Universidade Federal de Goiás.

José Leonardo Diniz de Melo Santos - Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

José Marciel Araújo Porcino - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil.

José Neto de Oliveira Felipe - Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Passo Fundo.

José Ronaldo de Freitas Machado - Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba.

Jungley de Oliveira Torres Neto - Doutor em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Karyne Oliveira Coelho - Doutora em Ciência Animal pela Universidade Federal de Goiás.

Layse da Silva Vieira - Mestranda em Vigilância em Saúde pela Universidade Iguazu.

Lidiana da Cruz Pereira - Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí.

Lidiane Álvares Mendes - Doutoranda em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Luan Brenner da Costa - Editor Independente - Graduado em Enfermagem pela Fundação Herminio Ometto.

Lucas Matheus Araujo Bicalho - Mestrando em Historia pela Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Brasil.

Lucia Helena Santana Ferreira - Doutoranda em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Luciano Victor da Silva Santos - Mestrando em Hotelaria e Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil.

Luzia Eleonora Rohr Balaj - Doutoranda em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Magno Fernando Almeida Nazaré - Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

Maiara Martins Doná - Mestra em Educação pela Universidade de Sorocaba.

Maickon Willian de Freitas - Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.



Maikon Luiz Mirkoski - Mestre Profissional em Matemática em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Mailson Moreira dos Santos Gama - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Marcelo Bustamante Chilingue - Doutorando em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Marcelo Carvalho da Conceição - Doutor em Biologia Estrutural e Funcional pela Universidade Federal de São Paulo.

Marcos Scarpioni - Doutorando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Maria da Luz Olegário - Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

Maria Nazaré Lopes Baracho - Doutoranda em Odontologia pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Campus JK.

Marilha da Silva Bastos - Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará.

Marinely Aparecida Clemente - Mestra em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Mario Marcos Lopes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.

Marlon Messias Santana Cruz - Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Michael Douglas Alves dos Santos - Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia.

Mirna Liz da Cruz - Editora Independente - Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Goiás.

Natan Gomes dos Santos - Graduado em Biomedicina pela Faculdade Madre Thais.

Newton Ataíde Meira - Mestrando em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros.

Plinio da Silva Andrade - Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Leonardo Da Vinci.

Rafael José Kraisch - Doutorando em Neurociências pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Romário Silva Ribeiro - Doutorando em Educação pela Christian Business School.

Ryan Dutra Rodrigues - Editor Independente - Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas.

Samuel Francisco Rabelo - Doutorando em Direitos Humanos pela Universidade Tiradentes.

Sebastião Lacerda de Lima Filho - Doutorando em Medicina Translacional pela Universidade Federal do Ceará.



Silvana Maria Aparecida Viana Santos - Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

Silvio de Almeida Junior - Doutor em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca.

Stefany Reis Marquioli - Mestra em História Social pela Universidade Estadual de Montes Claros.

Suely Maria da Silva - Mestra em Gestão Pública Para o Desenvolvimento do Nordeste pela Universidade Federal de Pernambuco.

Swelen Freitas Gabarron Peralta - Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná.

Talita Benedcta Santos Künast - Doutoranda em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Tályta Carine da Silva Saraiva - Mestra em Agronomia pela Universidade Federal do Piauí.

Thiago Silva Prado - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

Vinicius Valim Pereira - Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.

Wilson Moura - Doutor em Psicologia pela Christian Business School.

Yohans de Oliveira Esteves - Doutor em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira.

Zaqueu Henrique de Souza - Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Jataí.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F724

Formação Docente na Educação de Surdos [recurso eletrônico] : Teoria, Prática e Inclusão / organização Amarildo João Espíndola ... [et al.]. – Curitiba, PR: Aurum Editora, 2026.
Dados eletrônicos (1 PDF).

ISBN 978-65-6223-020-8

1. Educação. 2. Professores – formação. 3. Educação de Surdos. 4. Educação especial. I. Espíndola, Amarildo João. II. Castro Júnior, Gláucio de. III. Fabricio, Rivaél Mateus. IV. Braga, Rafael da Cunha. V. Título.

CDU 376.33

Catalogação na fonte: Bruna Heller (CRB10/2348)

Índices para catálogo sistemático:

1 Educação de surdos 376.33

DOI: 10.63330/livroautor652026-

Aurum Editora Ltda
CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná



ORGANIZADORES

Amarildo João Espíndola

Doutor em Literatura

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0947-2106>

Gláucio de Castro Júnior

Doutor em Linguística

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3002-5308>

Rivael Mateus Fabricio

Doutorado em Eestudos Linguisticos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1123-8968>

Rafael da Cunha Braga

Mestre em Educação em Ciências e Matemática

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4087-7064>

Taynan Alécio da Silva

Mestre em Educação

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8771-0766>



AUTORES

Bruno Bueno Lima de Sousa
Daniel de Resende Santos
Delcimar Filipin
Márcia Francisca Diogo Rodrigues
Riguel Brum de Paula
Wagner Miguel Tizott



DEDICATÓRIA

Dedicamos esta obra às pessoas surdas que, por meio de suas línguas, culturas, histórias e lutas, transformam a educação e ampliam as formas de compreender o mundo. Aos estudantes, professores, pesquisadores, familiares, tradutores e intérpretes de Libras e a todos os profissionais que constroem, diariamente, uma escola bilíngue, acessível, democrática e humana.



RESUMO

A presente obra reúne onze capítulos dedicados à análise da educação de surdos a partir de perspectivas históricas, políticas, linguísticas, pedagógicas e tecnológicas. Os textos discutem o percurso da escolarização das pessoas surdas, os marcos legais que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a educação bilíngue, bem como os desafios que permanecem na transformação desses direitos em práticas institucionais efetivas. Ao longo do volume, são abordadas a Libras como primeira língua e língua de instrução, a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, a formação inicial e continuada de professores, as práticas pedagógicas inclusivas, a aquisição da linguagem, a flexibilização curricular, as tecnologias assistivas e a acessibilidade comunicacional. Em conjunto, os capítulos evidenciam que a matrícula do estudante surdo, a presença isolada do tradutor e intérprete ou o uso ocasional de recursos visuais não asseguram, por si sós, uma educação bilíngue de qualidade. Sua efetivação requer políticas públicas permanentes, profissionais proficientes em Libras, currículos acessíveis, materiais bilíngues, planejamento colaborativo, tecnologias utilizadas de modo crítico e participação ativa da comunidade surda nos espaços de decisão. A obra defende uma concepção de educação comprometida com os direitos linguísticos, a experiência visual, a valorização das identidades surdas e a produção autônoma de conhecimentos. Destina-se a professores, estudantes, pesquisadores, gestores, tradutores e intérpretes de Libras e demais profissionais interessados na construção de ambientes educacionais equitativos, acessíveis e socialmente responsáveis.

Palavras-chave: Acessibilidade; Educação bilíngue; Educação de surdos; Formação docente; Libras.



PREFÁCIO

Falar de educação de surdos é falar de língua, de direitos, de pertencimento e de participação social. É também reconhecer que os caminhos educacionais destinados às pessoas surdas foram construídos em meio a disputas profundas sobre quem pode ensinar, em qual língua se deve aprender e quais formas de expressão são consideradas legítimas. Durante muito tempo, as decisões foram tomadas a partir de perspectivas que colocavam a surdez no campo da falta e faziam da adaptação ao universo ouvinte o principal horizonte educativo. As contribuições reunidas neste livro mostram que essa história não pertence apenas ao passado: seus efeitos ainda podem ser percebidos em currículos, avaliações, materiais e relações institucionais que nem sempre acolhem a diferença linguística.

A consolidação da Libras como língua legalmente reconhecida e o fortalecimento da educação bilíngue representam conquistas fundamentais da comunidade surda brasileira. Esses avanços modificaram o vocabulário das políticas públicas e ampliaram a presença da língua de sinais nas instituições. Contudo, o reconhecimento jurídico não elimina automaticamente as barreiras. Entre a norma e a experiência cotidiana existe um campo de responsabilidades que envolve sistemas de ensino, universidades, gestores, professores, tradutores e intérpretes, famílias e a sociedade. É nesse espaço, marcado por avanços e permanências, que esta obra se insere.

Os capítulos convidam o leitor a compreender que uma educação efetivamente bilíngue não se resume à tradução de aulas planejadas em português. Ela exige que a Libras participe da interação, da elaboração conceitual, do currículo, da avaliação e da produção do conhecimento. Exige também que a Língua Portuguesa escrita seja ensinada como segunda língua, mediante estratégias que considerem as trajetórias linguísticas e a experiência visual dos estudantes surdos. Nessa perspectiva, acessibilidade deixa de ser um acréscimo posterior e passa a orientar o planejamento desde o início.

A formação docente ocupa lugar decisivo nesse processo. Nenhum professor conclui sua formação inicial pronto para responder, de forma definitiva, à complexidade do cotidiano educacional. Por isso, os textos defendem percursos formativos contínuos, contextualizados e colaborativos. Aprender Libras é indispensável, mas não esgota a preparação necessária. É preciso compreender a cultura e as identidades surdas, planejar práticas visuais, produzir materiais bilíngues, avaliar de modo acessível, trabalhar em parceria com outros profissionais e reconhecer o estudante surdo como interlocutor e autor.

Outro mérito do volume está em aproximar dimensões que muitas vezes aparecem separadas. História e legislação dialogam com aquisição da linguagem; formação docente encontra o debate curricular; tecnologias assistivas são analisadas em relação aos direitos linguísticos; e a acessibilidade comunicacional é apresentada como princípio institucional, não como solução isolada. O conjunto permite perceber que as barreiras educacionais não decorrem da surdez em si, mas das condições linguísticas, pedagógicas e sociais oferecidas aos sujeitos.

A presença da comunidade surda atravessa toda a obra como princípio ético e epistemológico. Não basta produzir políticas, pesquisas ou materiais para as pessoas surdas sem sua participação. Professores, pesquisadores, estudantes e lideranças surdas precisam ocupar os espaços em que se definem currículos, programas de formação, recursos tecnológicos e prioridades educacionais. Esse protagonismo amplia a qualidade das decisões e desloca a pessoa surda da posição de destinatária para a condição de produtora de conhecimentos.



Este livro chega, portanto, como contribuição para a reflexão e para a prática. Seus textos podem apoiar a formação de professores, orientar debates em cursos de licenciatura, subsidiar o planejamento escolar e provocar novas investigações. Mais do que oferecer respostas encerradas, a obra propõe perguntas indispensáveis: a língua do estudante está presente em todas as situações de aprendizagem? As avaliações permitem demonstrar conhecimento sem produzir barreiras linguísticas? Os materiais valorizam a experiência visual? A instituição escuta e incorpora a participação das pessoas surdas?

Que a leitura fortaleça compromissos concretos com uma educação bilíngue, acessível e socialmente justa. Reconhecer a Libras, garantir o acesso ao português escrito como segunda língua e valorizar a cultura surda não são concessões pedagógicas, mas condições para o exercício pleno do direito à educação. As páginas que seguem nos lembram que inclusão se realiza quando presença se converte em participação, quando acesso se transforma em aprendizagem e quando a diferença é reconhecida como parte legítima da experiência humana.

Me. Taynan Alécio da Silva



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES TEÓRICAS <i>Márcia Francisca Diogo Rodrigues.</i>	
  https://doi.org/10.63330/livroautoral652026-001	
.....	19-38
CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS <i>Riguel Brum de Paula.</i>	
  https://doi.org/10.63330/livroautoral652026-002	
.....	39-61
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA <i>Wagner Miguel Tizott.</i>	
  https://doi.org/10.63330/livroautoral652026-003	
.....	62-80
CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS <i>Daniel de Resende Santos.</i>	
  https://doi.org/10.63330/livroautoral652026-004	
.....	81-100
CAPÍTULO 5 - FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE <i>Márcia Francisca Diogo Rodrigues.</i>	
  https://doi.org/10.63330/livroautoral652026-005	
.....	101-118
CAPÍTULO 6 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS <i>Wagner Miguel Tizott.</i>	
  https://doi.org/10.63330/livroautoral652026-006	
.....	119-138
CAPÍTULO 7 - AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM POR ESTUDANTES SURDOS <i>Delcimar Filipin.</i>	
  https://doi.org/10.63330/livroautoral652026-007	
.....	139-157
CAPÍTULO 8 - CURRÍCULO ADAPTADO E FLEXIBILIZAÇÃO NO ENSINO DE SURDOS <i>Bruno Bueno Lima de Sousa.</i>	
  https://doi.org/10.63330/livroautoral652026-008	
.....	158-179



CAPÍTULO 9 - TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E RECURSOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Bruno Bueno Lima de Sousa.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral652026-009>

.....180-198

CAPÍTULO 10 - ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Riguel Brum de Paula.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral652026-010>

.....199-220

CAPÍTULO 11 - PERSPECTIVAS FUTURAS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Riguel Brum de Paula.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral652026-011>

.....221-240

POSFÁCIO.....241



APRESENTAÇÃO

A educação de surdos constitui um campo de conhecimentos atravessado por questões históricas, linguísticas, culturais, curriculares, tecnológicas e políticas. Reunir essas dimensões em uma única obra permite compreender que os desafios encontrados pelos estudantes surdos não podem ser explicados por uma causa isolada nem enfrentados por medidas pontuais. A garantia do direito à educação depende da articulação entre legislação, formação profissional, organização institucional, práticas pedagógicas, acessibilidade e participação da comunidade surda.

Este volume foi organizado como um percurso formativo composto por onze capítulos. A sequência parte dos fundamentos históricos e legais, avança para os princípios da educação bilíngue e da formação docente e, em seguida, examina práticas pedagógicas, aquisição da linguagem, currículo, tecnologias e acessibilidade. O capítulo final retoma esse percurso para projetar perspectivas futuras. Embora cada texto possua autonomia, o conjunto converge para uma compreensão comum: a Libras deve ocupar lugar central nos processos educacionais dos estudantes surdos sinalizantes, enquanto a Língua Portuguesa escrita precisa ser ensinada como segunda língua, em condições adequadas às experiências visuais e às trajetórias linguísticas desses sujeitos.

Capítulo 1 — Fundamentos da educação de surdos: história e concepções teóricas

Autoria: Márcia Francisca Diogo Rodrigues. O texto reconstrói os principais movimentos da educação de surdos e discute as mudanças entre concepções clínico-terapêuticas, oralismo, Comunicação Total e educação bilíngue. A análise evidencia como o reconhecimento da Libras, da cultura e das identidades surdas modifica a compreensão do sujeito e das finalidades da escolarização.

Capítulo 2 — Políticas públicas e legislação na educação de surdos

Autoria: Riguel Brum de Paula. O capítulo examina marcos legais e políticas educacionais brasileiras, destacando os avanços no reconhecimento da Libras e da educação bilíngue. Ao mesmo tempo, problematiza a distância entre os direitos formalmente assegurados e sua implementação, especialmente quanto à formação profissional, aos recursos acessíveis, ao financiamento e à participação da comunidade surda.

Capítulo 3 — Educação bilíngue para surdos: Libras e Língua Portuguesa

Autoria: Wagner Miguel Tizott. A discussão apresenta a Libras como primeira língua e língua de instrução e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. O autor demonstra que o bilinguismo educacional requer currículo, metodologias, materiais, avaliação e profissionais coerentes com essa organização linguística, não podendo ser reduzido à presença ocasional da língua de sinais.

Capítulo 4 — Formação inicial de professores para a educação de surdos

Autoria: Daniel de Resende Santos. O capítulo analisa limites e possibilidades da preparação oferecida nas licenciaturas. Sustenta que uma disciplina introdutória de Libras, embora relevante, é insuficiente quando permanece isolada do currículo, das metodologias e dos estágios. Defende a participação de professores surdos e experiências formativas em contextos bilíngues.

Capítulo 5 — Formação continuada e desenvolvimento profissional docente

Autoria: Márcia Francisca Diogo Rodrigues. O texto amplia o debate ao compreender a formação como processo construído ao longo de toda a carreira. A reflexão crítica sobre a prática, a aprendizagem entre pares, a pesquisa e o apoio institucional são apresentados como condições para superar ações episódicas ou voltadas apenas à certificação.



Capítulo 6 — Práticas pedagógicas inclusivas na educação de surdos

Autoria: Wagner Miguel Tizott. O capítulo articula acessibilidade linguística, pedagogia visual, materiais bilíngues, avaliação e planejamento colaborativo. O texto distingue a matrícula da inclusão efetiva, pois a aprendizagem depende de condições para que o estudante compreenda, participe, interaja e produza conhecimentos em ambientes educacionais acessíveis.

Capítulo 7 — Aquisição da linguagem por estudantes surdos

Autoria: Delcimar Filipin. A análise destaca a importância do acesso precoce, contínuo e significativo à Libras para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e identitário. O texto também aborda as consequências da privação linguística e ressalta a responsabilidade compartilhada entre família, escola e comunidade surda.

Capítulo 8 — Currículo adaptado e flexibilização no ensino de surdos

Autoria: Bruno Bueno Lima de Sousa. O autor esclarece que flexibilizar o currículo não significa reduzir conteúdos ou expectativas. Trata-se de reorganizar metodologias, recursos, tempos e instrumentos avaliativos para remover barreiras. O planejamento institucional e colaborativo aparece como base para garantir acesso equitativo ao conhecimento escolar.

Capítulo 9 — Tecnologias assistivas e recursos digitais na educação de surdos

Autoria: Bruno Bueno Lima de Sousa. O capítulo discute vídeos em Libras, legendas, aplicativos, jogos, glossários, ambientes virtuais e ferramentas de inteligência artificial. As tecnologias são apresentadas como mediações com potencial inclusivo, desde que acompanhadas por critérios pedagógicos, qualidade linguística, infraestrutura e participação da comunidade surda.

Capítulo 10 — Acessibilidade comunicacional no ambiente educacional

Autoria: Riguel Brum de Paula. A reflexão amplia o olhar para diferentes formas de comunicação e aprendizagem. Libras, interpretação, audiodescrição, legendagem, braille, comunicação aumentativa e alternativa, linguagem simples e recursos digitais são compreendidos como componentes de um planejamento institucional orientado pela equidade.

Capítulo 11 — Perspectivas futuras na formação docente para a educação de surdos

Autoria: Riguel Brum de Paula. O capítulo final reúne os desafios discutidos ao longo do volume e projeta uma formação docente bilíngue, visual, crítica, tecnológica e colaborativa. Destaca currículos interdisciplinares, experiências práticas, formação permanente e maior protagonismo de professores, pesquisadores e lideranças surdas.

Ao articular essas contribuições, a obra oferece um panorama amplo e, ao mesmo tempo, orientado para problemas concretos. O leitor encontrará fundamentos para compreender a trajetória da educação de surdos, mas também elementos para avaliar práticas atuais e construir alternativas. A transversalidade da formação docente demonstra que o professor não atua sozinho: seu trabalho depende de políticas, gestão, infraestrutura, colaboração profissional, materiais e diálogo com estudantes, famílias e comunidades.



Esperamos que este livro contribua para cursos de formação inicial e continuada, grupos de pesquisa, reuniões pedagógicas e processos de elaboração curricular. Que cada capítulo provoque não apenas concordância, mas análise crítica, diálogo e transformação. A educação bilíngue de surdos se fortalece quando conhecimento acadêmico, experiência profissional e protagonismo surdo se encontram na construção de direitos e oportunidades reais.

Organizadores

Amarildo João Espíndola

Gláucio de Castro Júnior

Rivael Mateus Fabricio

Rafael da Cunha Braga

Taynan Alécio da Silva



CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES TEÓRICAS

FOUNDATIONS OF DEAF EDUCATION: HISTORY AND THEORETICAL CONCEPTIONS

 <https://doi.org/10.63330/livroautor652026-001>

Márcia Francisca Diogo Rodrigues

Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)

RESUMO

O estudo analisa os fundamentos históricos e as principais concepções teóricas que orientaram a educação de surdos, destacando as transformações ocorridas nas formas de compreender a surdez, a língua de sinais e os processos educacionais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, cujo objetivo consiste em discutir o percurso histórico da educação de surdos, os princípios do oralismo, da Comunicação Total e da educação bilíngue, bem como a importância da Libras, da cultura e da identidade surda. A metodologia fundamentou-se na análise interpretativa de artigos científicos, estudos acadêmicos, legislações e documentos educacionais relacionados aos direitos linguísticos e à escolarização das pessoas surdas. Os resultados evidenciam que a predominância de concepções clínico-terapêuticas produziu práticas de normalização e restrição ao uso das línguas de sinais, enquanto a perspectiva socioantropológica e bilíngue favoreceu o reconhecimento da pessoa surda como sujeito linguístico, cultural e político. Conclui-se que a efetivação da educação bilíngue exige a centralidade da Libras, o ensino do português escrito como segunda língua, a formação de profissionais bilíngues, a produção de materiais acessíveis e a participação ativa das pessoas surdas na construção das políticas e práticas educacionais.

Palavras-chave: Cultura surda; Direitos linguísticos; Educação bilíngue; Educação de surdos; Libras.

ABSTRACT

The study analyzes the historical foundations and the main theoretical conceptions that have guided deaf education, highlighting transformations in the ways deafness, sign language, and educational processes have been understood. This is a qualitative bibliographic and documentary study whose objective is to discuss the historical development of deaf education, the principles of oralism, Total Communication, and bilingual education, as well as the importance of Brazilian Sign Language, Deaf culture, and Deaf identity. The methodology was based on the interpretative analysis of scientific articles, academic studies, legislation, and educational documents related to linguistic rights and the schooling of Deaf people. The results show that the predominance of clinical and therapeutic conceptions produced normalization

practices and restrictions on the use of sign languages, whereas the socio-anthropological and bilingual perspective contributed to recognizing Deaf people as linguistic, cultural, and political subjects. The study concludes that the implementation of bilingual education requires the central role of Brazilian Sign Language, the teaching of written Portuguese as a second language, the training of bilingual professionals, the production of accessible materials, and the active participation of Deaf people in the development of educational policies and practices.

Keywords: Bilingual education; Brazilian Sign Language; Deaf culture; Deaf education; Linguistic rights.

1 INTRODUÇÃO

A educação das pessoas surdas constitui um campo atravessado por disputas históricas, linguísticas, culturais, pedagógicas e políticas. Ao longo de diferentes períodos, as formas de compreender a surdez determinaram não apenas as metodologias empregadas nas instituições de ensino, mas também as possibilidades de participação social, escolar e acadêmica oferecidas às pessoas surdas. Em grande parte desse percurso, predominou uma perspectiva centrada na deficiência, na correção do corpo e na tentativa de aproximar o sujeito surdo de padrões comunicacionais próprios das pessoas ouvintes. Como consequência, a língua de sinais, a experiência visual, a cultura surda e as formas particulares de construção do conhecimento foram frequentemente desconsideradas nos processos educacionais.

No Brasil, a institucionalização da educação formal de surdos remonta ao século XIX, especialmente à criação, em 1856, do Collegio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, no Rio de Janeiro, instituição que deu origem ao atual Instituto Nacional de Educação de Surdos. A criação desse espaço representou um marco no reconhecimento da educabilidade das pessoas surdas, embora sua organização estivesse condicionada pelas concepções sociais, científicas e pedagógicas vigentes no período imperial. Sofiato e Santana (2019, p. 333-334) destacam que, antes do século XIX, não foram encontrados registros documentais que comprovassem iniciativas oficiais de escolarização de pessoas surdas no país, o que evidencia a relevância histórica da referida instituição para a constituição do campo educacional.

A existência de uma instituição especializada, entretanto, não significou igualdade de acesso ao conhecimento. A escolarização oferecida aos surdos foi marcada por limitações curriculares, distinções sociais e desigualdades relacionadas a gênero, origem e condição econômica. O estudo de Sofiato e Menezes (2021, p. 1-2), dedicado à educação de meninas surdas entre 1857 e 1873, demonstra que a própria estrutura institucional não foi capaz de garantir a continuidade do atendimento educacional feminino, que acabou sendo extinto, entre outros fatores, pela ausência de condições adequadas para acolher as alunas. Esse dado histórico permite compreender que a exclusão educacional das pessoas surdas nunca ocorreu de maneira homogênea, pois se articulou a outras formas de desigualdade e invisibilidade social.

Em diferentes países, a história da educação de surdos também foi constituída por experiências contraditórias. Houve iniciativas que reconheceram a relevância das línguas de sinais e outras que buscaram substituí-las pela oralização. Carvalho (2023, p. 95-107), ao investigar a educação de surdos em Portugal no século XIX, apresenta a atuação do Padre Pedro Maria de Aguiar como uma experiência pioneira, na qual a língua utilizada pelos estudantes surdos foi reconhecida como uma forma complexa de comunicação e empregada juntamente com a língua portuguesa escrita. Essa experiência evidencia que a educação bilíngue não representa apenas uma formulação contemporânea, mas possui antecedentes históricos ligados ao reconhecimento da língua de sinais como meio legítimo de ensino e de aprendizagem.

Apesar dessas experiências, grande parte da educação de surdos foi posteriormente influenciada pelo oralismo, concepção que privilegiava a fala, a leitura labial e o aproveitamento dos resíduos auditivos, frequentemente em detrimento da língua de sinais. A centralidade da oralização contribuiu para que a diferença linguística fosse interpretada como uma limitação individual a ser corrigida. Nessa perspectiva, o êxito educacional passou a ser associado à capacidade de adaptação do surdo às formas de comunicação da maioria ouvinte, enquanto as responsabilidades institucionais pela criação de condições acessíveis de ensino foram secundarizadas.

A crítica a esse modelo possibilitou a emergência de outras concepções, como a Comunicação Total e, posteriormente, a educação bilíngue. Contudo, a substituição de uma nomenclatura por outra não garante, por si mesma, uma transformação efetiva das práticas pedagógicas. Nascimento e Costa (2014, p. 168-169) observam que a simples presença de estudantes surdos, professores surdos e da língua de sinais em uma instituição não assegura que a educação oferecida seja verdadeiramente bilíngue. Para tanto, exige-se uma reorganização curricular, pedagógica, linguística e institucional fundamentada na diferença, no reconhecimento da comunidade surda e na valorização das experiências visuais de aprendizagem.

A educação bilíngue pressupõe que a língua de sinais ocupe uma posição central na formação do estudante surdo, não como recurso complementar, mecanismo auxiliar ou tradução eventual de conteúdos formulados em português, mas como língua de instrução, de interação, de elaboração conceitual e de produção do conhecimento. A Língua Brasileira de Sinais deve, nessa perspectiva, constituir-se como primeira língua dos estudantes surdos sinalizantes, enquanto a língua portuguesa, sobretudo em sua modalidade escrita, deve ser ensinada como segunda língua. Tal organização reconhece que as diferenças entre as modalidades visual-espacial e oral-auditiva interferem nos processos de aquisição, desenvolvimento linguístico, alfabetização e aprendizagem.

O reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão, por meio da Lei nº 10.436/2002, e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 representaram conquistas decisivas dos movimentos surdos brasileiros. Essas medidas contribuíram para ampliar a presença da Libras em instituições educacionais, serviços públicos e espaços de formação profissional. Posteriormente, outros

dispositivos normativos fortaleceram os direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas, entre eles a Lei Brasileira de Inclusão e a inserção da educação bilíngue de surdos como modalidade educacional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Essas conquistas não podem ser compreendidas como concessões espontâneas do Estado, pois resultaram da mobilização política das pessoas surdas, de suas associações e de entidades representativas. Fernandes e Moreira (2014, p. 51-52) situam a década de 1990 como um período importante para a organização dos movimentos surdos no Brasil e para a consolidação de debates sobre língua de sinais, bilinguismo, políticas linguísticas, cultura surda e modelos socioantropológicos de compreensão da surdez. As autoras advertem que a educação de surdos é atravessada por disputas ideológicas, sobretudo quando as políticas de inclusão desconsideram a centralidade da língua de sinais e tratam os estudantes surdos apenas como integrantes genéricos do público da Educação Especial.

A perspectiva socioantropológica desloca a análise da surdez da ausência de audição para a diferença linguística, cultural e visual. Isso não significa ignorar as características biológicas ou as possíveis necessidades individuais, mas questionar a transformação dessas características em justificativas para práticas de inferiorização, dependência e exclusão. A pessoa surda passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, participante de uma comunidade linguística e produtora de conhecimentos, identidades, narrativas e práticas culturais próprias.

Lopes, Menezes e Graff (2023, p. 229-230) assinalam a necessidade de problematizar os saberes produzidos sobre a surdez e as formas pelas quais os sujeitos surdos vêm sendo narrados nas políticas e nas pesquisas educacionais. Tal reflexão é indispensável porque as representações construídas sobre essas pessoas influenciam diretamente as expectativas institucionais a respeito de suas capacidades. Quando o estudante surdo é narrado prioritariamente pela falta, os obstáculos encontrados durante sua formação tendem a ser atribuídos à condição individual. Em contrapartida, quando a surdez é compreendida como diferença linguística e cultural, tornam-se visíveis as barreiras produzidas pelas próprias instituições.

O deslocamento do paradigma da deficiência para o paradigma da diferença também modifica a compreensão da inclusão. Incluir não pode significar apenas autorizar a matrícula do estudante surdo em uma instituição concebida exclusivamente para falantes e usuários de uma língua oral. A inclusão demanda condições efetivas de comunicação, participação, aprendizagem, interação e autoria. Exige, portanto, que a instituição transforme seus processos seletivos, currículos, práticas avaliativas, materiais didáticos, tecnologias, relações interpessoais e procedimentos administrativos.

Nessa perspectiva, a expressão “voz da inclusão”, presente no título deste estudo, não deve ser interpretada de maneira fonocêntrica, como se a participação social e acadêmica dependesse do uso da oralidade. A noção de voz é empregada em sentido político, discursivo e epistemológico, referindo-se à possibilidade de as pessoas surdas se expressarem em Libras, produzirem conhecimentos, relatarem suas

próprias experiências, participarem das decisões institucionais e ocuparem posições de autoria. A voz surda pode manifestar-se pelas mãos, pelo corpo, pelas expressões não manuais, pelas produções audiovisuais, pela escrita e por diferentes formas de criação cultural e científica.

Compreender a inclusão como reconhecimento da voz e da autoria surdas é particularmente relevante quando se discute o ingresso em programas de mestrado e doutorado. A pós-graduação stricto sensu ocupa uma posição estratégica na produção científica, na formação de pesquisadores e docentes universitários e na constituição de quadros profissionais capazes de participar da formulação de políticas públicas. Quando as pessoas surdas encontram obstáculos para ingressar e permanecer nesses programas, não se limita apenas uma trajetória individual; restringe-se também a possibilidade de que diferentes experiências linguísticas, culturais e visuais participem da produção do conhecimento acadêmico.

A presença de pesquisadores surdos em programas de pós-graduação contribui para modificar os modos pelos quais a surdez é investigada e representada. Historicamente, muitos estudos foram realizados sobre as pessoas surdas, mas nem sempre com a participação delas na definição dos problemas, dos métodos, das categorias de análise e das interpretações. O ingresso de pesquisadores surdos no mestrado e no doutorado favorece a produção de pesquisas elaboradas com a comunidade e pela comunidade surda, ampliando a diversidade epistemológica e questionando relações acadêmicas nas quais as pessoas ouvintes ocupam exclusivamente o lugar de especialistas.

A trajetória acadêmica das pessoas surdas, contudo, não começa no processo seletivo da pós-graduação. As condições encontradas na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e na graduação interferem diretamente nas possibilidades posteriores de participação em atividades de pesquisa. A aquisição tardia da Libras, a ausência de professores bilíngues, o ensino inadequado da língua portuguesa como segunda língua, a falta de materiais visuais e a inexistência de interações significativas com outros surdos podem produzir lacunas educacionais acumuladas ao longo de muitos anos.

Barbosa e Neves (2024, p. 8-9) ressaltam que a aquisição da língua de sinais em período adequado exerce influência relevante sobre o desenvolvimento pragmático, discursivo, sintático e fonético-fonológico das pessoas surdas. Os autores também evidenciam a necessidade de avaliações cultural e linguisticamente sensíveis, elaboradas a partir da modalidade visual-espacial, para que o desempenho do estudante não seja interpretado exclusivamente por instrumentos concebidos para pessoas ouvintes. Tal discussão possui implicações para todos os níveis de ensino, pois avaliações inadequadas podem confundir barreiras linguísticas com incapacidade intelectual.

No acesso ao mestrado e ao doutorado, essa problemática pode ser reproduzida quando os processos seletivos são organizados sem considerar a condição bilíngue do candidato surdo. Editais sem informações acessíveis em Libras, entrevistas realizadas sem intérpretes qualificados, provas fundamentadas exclusivamente no domínio da norma escrita da língua portuguesa e ausência de orientações sobre recursos

de acessibilidade podem transformar a seleção em um mecanismo de exclusão. Não se defende a eliminação dos critérios acadêmicos, mas a construção de condições equitativas para que os conhecimentos, as competências investigativas e o potencial científico dos candidatos sejam avaliados sem interferência indevida de barreiras comunicacionais.

O ingresso, por sua vez, não encerra as responsabilidades institucionais. A permanência de estudantes surdos na pós-graduação depende da disponibilidade contínua de tradução e interpretação em Libras e língua portuguesa, da acessibilidade de disciplinas, reuniões de orientação, grupos de pesquisa, eventos acadêmicos, bancas de qualificação e defesas. Também envolve o acesso a materiais audiovisuais legendados, plataformas digitais acessíveis, terminologias acadêmicas em Libras e condições adequadas para a produção e a apresentação de trabalhos científicos.

A presença do intérprete de Libras é fundamental em muitos desses contextos, mas não deve ser compreendida como solução isolada. A tradução de uma aula planejada integralmente segundo padrões oral-auditivos não transforma automaticamente essa aula em uma experiência bilíngue e visual. Conforme apontam Dionysio, Saldanha e Vasconcellos (2023, p. 62-63), ensinar estudantes surdos ultrapassa a simples apresentação dos conteúdos em língua de sinais, pois requer materiais acessíveis, mídias apropriadas, estratégias visuais e abordagens construídas a partir das características linguísticas e culturais desses estudantes.

Na pós-graduação, esse princípio exige que docentes e orientadores compreendam a acessibilidade como uma responsabilidade coletiva, e não como atribuição exclusiva do intérprete ou do setor institucional de inclusão. A comunicação acadêmica envolve conceitos abstratos, vocabulários especializados, debates teóricos complexos e diferentes gêneros discursivos. A ausência de sinais consolidados para determinadas terminologias pode exigir preparação antecipada, estudo conjunto e criação de estratégias tradutórias. Quando não há planejamento, o intérprete é colocado diante da obrigação de resolver, em tempo real, problemas terminológicos que deveriam ser discutidos pela equipe acadêmica.

Também devem ser consideradas as relações entre a Libras e a língua portuguesa escrita. O domínio da escrita acadêmica é importante para a participação em processos seletivos, elaboração de projetos, produção de dissertações e teses e publicação de artigos científicos. Entretanto, a língua portuguesa não pode ser ensinada ou avaliada como se fosse a primeira língua dos estudantes surdos sinalizantes. Souza e Lacerda (2023, p. 1-3) demonstram que a apropriação da linguagem escrita por estudantes surdos é favorecida por interações dialógicas e por mediações bilíngues capazes de articular a escrita aos processos de significação construídos em língua de sinais.

Por essa razão, dificuldades relacionadas à escrita acadêmica não devem ser empregadas para desqualificar previamente o potencial de pesquisadores surdos. É necessário oferecer oportunidades de formação, oficinas de escrita, acompanhamento bilíngue e práticas de revisão que respeitem a condição do

português como segunda língua. A avaliação precisa distinguir o conteúdo científico, a consistência argumentativa e a relevância da investigação dos aspectos formais que podem ser aprimorados por processos de orientação e revisão linguística.

A trajetória apresentada por Gomides, Carvalho e Rocha (2021, p. 743) exemplifica a relevância da acessibilidade e do contato com a comunidade surda para a formação acadêmica. No estudo, um professor surdo, posteriormente vinculado a um mestrado profissional em Educação Bilíngue, relata que somente ao ingressar na graduação teve acesso ao acompanhamento de intérpretes de Libras e passou a ampliar suas relações com outros sujeitos surdos. O percurso mostra que a presença de recursos de acessibilidade e o encontro com a língua e a comunidade surda podem modificar significativamente as possibilidades de participação universitária, constituição identitária e continuidade dos estudos.

Não se pode, entretanto, reduzir a formação de pesquisadores surdos a histórias individuais de superação. A ênfase excessiva na capacidade pessoal de vencer dificuldades pode ocultar a responsabilidade das instituições pela criação e manutenção das barreiras. Quando o sucesso é atribuído exclusivamente ao esforço individual, a ausência de acessibilidade passa a ser naturalizada e aqueles que não conseguem prosseguir são responsabilizados pelo próprio afastamento. A questão central não consiste em demonstrar que uma pessoa surda excepcional conseguiu alcançar o mestrado ou o doutorado “apesar” da surdez, mas em compreender por que condições consideradas básicas para estudantes ouvintes ainda precisam ser conquistadas de maneira excepcional pelos estudantes surdos.

O termo “além das limitações”, empregado no título, deve, portanto, ser compreendido criticamente. As limitações não estão necessariamente localizadas no indivíduo surdo, mas podem ser produzidas pela ausência de acessibilidade, pelo desconhecimento da Libras, pelo preconceito linguístico, por práticas capacitistas e pela rigidez de estruturas acadêmicas monolíngues. Azevedo e Costa (2022, p. 9), ao analisarem relatos de estudantes surdos, identificaram que a falta de intérprete, de recursos imagéticos e de práticas acessíveis impedia a compreensão dos conteúdos, mesmo quando havia interesse e disposição para aprender. O problema, nesse caso, não residia na incapacidade do estudante, mas na organização inadequada do ensino.

A noção de oportunidade também precisa ultrapassar o sentido restrito de disponibilização de vagas. Uma oportunidade educacional somente se concretiza quando estão garantidas condições de acesso, permanência, aprendizagem, participação e conclusão. Nascimento e Costa (2014, p. 168), ao retomarem Sá, afirmam que a melhor instituição educacional é aquela que proporciona “acesso, permanência e sucesso educacional” aos estudantes surdos (SÁ, 2011, p. 55 *apud* Nascimento; Costa, 2014, p. 168). Esse princípio pode ser estendido aos programas de pós-graduação, nos quais a inclusão deve ser avaliada não apenas pelo número de matrículas, mas também pelas condições oferecidas para a formação científica e a conclusão dos cursos.

Na mesma direção, Fernandes (2006, p. 78 *apud* Nascimento; Costa, 2014, p. 170) compreende a instituição educacional como espaço privilegiado de acesso à língua de sinais, interação com pares e apropriação do conhecimento formal. Embora a reflexão original esteja relacionada à educação escolar, sua contribuição permite pensar a universidade como ambiente de circulação linguística, produção cultural e construção de redes acadêmicas. Para o pesquisador surdo, a convivência com outros estudantes e professores surdos, a participação em grupos de pesquisa e o contato com produções científicas em Libras podem fortalecer a identidade acadêmica e ampliar as possibilidades de autoria.

Os resultados de pesquisas sobre educação bilíngue também indicam que o acesso à língua de sinais e a ambientes educacionais adequados favorece a aprendizagem. Nascimento e Costa (2014, p. 170), ao retomarem uma síntese apresentada por Capovilla *apud* Sá (2011, p. 86-87), registram que uma investigação realizada com milhares de estudantes surdos identificou melhores resultados de aprendizagem em contextos bilíngues. Ainda que tais dados estejam relacionados a diferentes etapas educacionais, eles reforçam a necessidade de considerar que as condições linguísticas oferecidas ao longo da escolarização influenciam as possibilidades de chegada ao ensino superior e à pós-graduação.

A relevância social deste estudo reside na necessidade de ampliar a participação das pessoas surdas nos espaços de produção científica e de formação avançada. A democratização do mestrado e do doutorado não se realiza plenamente enquanto determinados grupos permanecem sub-representados ou dependem de negociações individuais para obter direitos de acessibilidade. A inclusão de pesquisadores surdos pode contribuir para a formulação de políticas públicas mais coerentes, a formação de professores, a produção de materiais bilíngues e o desenvolvimento de pesquisas comprometidas com as demandas reais da comunidade surda.

No campo educacional, a discussão mostra-se relevante porque a ampliação do acesso à pós-graduação pode favorecer a formação de docentes surdos para atuação em universidades, escolas bilíngues, cursos de formação de professores e programas de pesquisa. A presença desses profissionais também oferece referências identitárias e acadêmicas para estudantes surdos que ainda encontram poucas representações de pessoas de sua comunidade em posições de docência, orientação e liderança científica.

Do ponto de vista científico, a participação de pesquisadores surdos amplia as perspectivas teóricas e metodológicas utilizadas na investigação da linguagem, da educação, da cultura, da literatura, das políticas públicas e de outros campos do conhecimento. As experiências visuais e as práticas linguísticas da comunidade surda não devem permanecer apenas como objetos analisados por pesquisadores ouvintes. Devem integrar os processos de formulação das perguntas, construção dos dados, interpretação dos resultados e divulgação científica.

Diante desse contexto, estabelece-se como problema norteador do artigo a seguinte questão: **quais fundamentos históricos e concepções teóricas permitem compreender as barreiras e as possibilidades**

relacionadas ao acesso, à permanência e à participação de pessoas surdas em programas de mestrado e doutorado? Como desdobramento, busca-se refletir sobre a maneira pela qual as instituições de ensino superior podem superar práticas meramente integrativas e construir políticas de inclusão linguisticamente acessíveis, culturalmente respeitosas e academicamente equitativas.

O objetivo geral consiste em analisar os fundamentos históricos, educacionais e teóricos da educação de surdos, relacionando-os aos desafios e às oportunidades presentes no acesso de pessoas surdas aos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Especificamente, pretende-se discutir a passagem das concepções clínico-terapêuticas para perspectivas socioantropológicas e bilíngues; compreender a importância da Libras, da cultura e da identidade surda; examinar a relação entre acessibilidade linguística e formação acadêmica; e problematizar as barreiras institucionais que podem comprometer o ingresso, a permanência e a conclusão de cursos de mestrado e doutorado.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A dimensão bibliográfica fundamenta-se na análise de artigos científicos e estudos relacionados à história da educação de surdos, ao bilinguismo, às políticas linguísticas, à inclusão educacional, à cultura surda e às experiências de escolarização. A dimensão documental abrange a leitura de dispositivos legais e políticas educacionais referentes ao reconhecimento da Libras, à acessibilidade e à educação bilíngue. O material é analisado de forma interpretativa, buscando-se identificar aproximações, tensões e transformações nas concepções de surdez e inclusão.

Além desta seção introdutória, o artigo está organizado em outras duas partes principais. A segunda seção apresenta o referencial teórico, abordando os aspectos históricos da educação de surdos, as diferentes concepções educacionais, a constituição da perspectiva bilíngue e os desafios enfrentados pelas pessoas surdas na educação superior e na pós-graduação. A terceira seção reúne as considerações finais, retomando os objetivos do estudo e destacando a necessidade de políticas institucionais que assegurem acessibilidade linguística, participação acadêmica, formação científica e oportunidades equitativas para pesquisadores surdos. Ao final, são apresentadas as referências utilizadas na construção do trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A história da educação de surdos é marcada por transformações nas formas de compreender a surdez, a linguagem e as capacidades intelectuais das pessoas surdas. Durante um extenso período, prevaleceram representações que associavam a ausência de audição à impossibilidade de desenvolvimento da linguagem, da racionalidade e da participação social. Essas interpretações não se restringiam ao campo médico, pois se refletiam diretamente na negação do acesso à educação, na interdição das línguas de sinais e na construção de práticas pedagógicas orientadas pela normalização do corpo surdo.

Na Antiguidade e em parte da Idade Média, diferentes sociedades estabeleceram relações desiguais com as pessoas surdas. A impossibilidade de utilizar a oralidade era frequentemente confundida com ausência de pensamento ou incapacidade de aprendizagem. A educação formal era, desse modo, reservada a poucos indivíduos surdos, especialmente àqueles pertencentes às famílias social e economicamente privilegiadas. O acesso ao ensino não era compreendido como um direito universal, mas como possibilidade excepcional, condicionada à posição social e aos interesses familiares.

Uma importante mudança ocorreu com o trabalho desenvolvido pelo monge beneditino espanhol Pedro Ponce de León, no século XVI. Sua atuação voltou-se principalmente à educação de filhos surdos de famílias nobres e envolveu práticas de escrita, oralização e datilologia. Ainda que essas experiências fossem restritas e estivessem vinculadas às exigências de participação jurídica e social das famílias aristocráticas, contribuíram para questionar a crença de que as pessoas surdas seriam incapazes de aprender.

Ao recuperarem esse percurso, Dionysio, Saldanha e Vasconcellos (2023, p. 51) afirmam que Pedro Ponce de León é considerado um dos primeiros professores de surdos da história e que sua atuação se tornou um marco na aceitação da natureza educável desses sujeitos. Sua metodologia articulava diferentes recursos, entre os quais a escrita, a oralização e a datilologia, indicando que, mesmo em um contexto fortemente orientado pela língua oral, a educação dos surdos exigia formas específicas de mediação.

No século XVIII, a atuação do abade francês Charles-Michel de L'Epée representou outra transformação significativa. Ao observar os modos de comunicação desenvolvidos por pessoas surdas em Paris, L'Epée reconheceu a possibilidade de utilizar sinais como meio de instrução. Embora tenha criado os denominados sinais metódicos, combinando sinais empregados pelos surdos com elementos da gramática francesa, sua experiência teve o mérito histórico de reconhecer que os sujeitos surdos poderiam aprender por meio de uma modalidade visual de linguagem.

A criação de uma escola pública para estudantes surdos em Paris ampliou o alcance social da educação, que deixou de estar restrita aos filhos das famílias nobres. Essa experiência também favoreceu a formação de professores e a circulação internacional de métodos educacionais. Segundo Dionysio, Saldanha e Vasconcellos (2023, p. 51-52), o método francês reconheceu que os surdos possuíam uma língua útil à comunicação e ao ensino, contribuindo para que fossem considerados sujeitos capazes de adquirir conhecimentos sem depender exclusivamente da fala.

No Brasil, a educação institucionalizada de pessoas surdas teve início no século XIX. Em 1855, o professor surdo francês Ernest Huet apresentou a D. Pedro II uma proposta para a criação de uma escola destinada aos surdos. Em 1857, foi fundado, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, posteriormente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES. A participação de Huet demonstra que a constituição inicial da educação de surdos no Brasil esteve relacionada à circulação da

língua de sinais francesa, às experiências desenvolvidas na Europa e à presença de um educador surdo na organização do ensino.

Sofiato e Santana (2019, p. 333-334) destacam que a educação formal de estudantes surdos no Brasil teve início mais precisamente em 1856, com a criação da primeira instituição oficial especializada, inicialmente denominada Collegio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Os autores ressaltam, ainda, que a análise de documentos do século XIX é fundamental para compreender os alicerces da educação de surdos e seus efeitos nos períodos posteriores.

A criação do Instituto não significou, contudo, a universalização da escolarização. As oportunidades eram limitadas, o número de vagas era reduzido e a organização curricular estava atravessada pelas concepções sociais vigentes. A educação possuía forte caráter moralizador e profissionalizante, direcionando os estudantes para determinados ofícios. Além disso, as desigualdades relacionadas a gênero, classe social, raça e localização geográfica influenciavam diretamente o acesso e a permanência.

A educação das meninas surdas constitui um exemplo dessas desigualdades. Sofiato e Menezes (2021, p. 1-2) demonstram que o Imperial Instituto recebia inicialmente meninos e meninas, mas o atendimento feminino foi interrompido em 1873. Entre os motivos identificados estava a falta de estrutura institucional para acolher as alunas. O percurso das meninas surdas revela uma dupla invisibilidade: a relacionada à condição linguística e educacional da surdez e aquela produzida pelas desigualdades de gênero do século XIX.

A história da instituição brasileira também evidencia oscilações entre práticas gestuais e propostas oralistas. Em sua fase inicial, a língua de sinais ocupava um lugar relevante nas atividades educacionais. Entretanto, as transformações internacionais ocorridas ao final do século XIX provocaram mudanças profundas. O principal marco dessas transformações foi o Segundo Congresso Internacional de Educação de Surdos, realizado em Milão, em 1880.

O Congresso de Milão reuniu educadores, diretores de instituições e especialistas majoritariamente ouvintes. Entre os 164 delegados, apenas dois eram surdos. As principais resoluções estabeleceram a superioridade do método oral e recomendaram sua adoção em substituição às línguas de sinais. Além da proibição dos sinais em muitas instituições, a consolidação do oralismo contribuiu para afastar professores surdos das escolas e retirar da comunidade surda a possibilidade de participar das decisões sobre sua própria educação.

Fernandes e Moreira (2014, p. 53) sintetizam esse acontecimento da seguinte forma:

O Congresso de Milão é o símbolo de um período em que a educação de surdos passou a ser planejada e praticada por ouvintes, à revelia do que os próprios educadores surdos defendiam como princípio pedagógico básico: aprender com base na língua de sinais.

O Congresso não representou apenas uma escolha metodológica entre fala e sinais. Tratou-se de uma decisão política que alterou as relações de poder dentro das instituições. A educação passou a ser organizada segundo valores ouvintes, enquanto os conhecimentos produzidos por educadores e comunidades surdas foram deslegitimados. A língua de sinais foi associada ao atraso, e a oralização passou a ser apresentada como condição para integração social.

As resoluções oralistas influenciaram diversos países e permaneceram dominantes por aproximadamente um século. No Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos aderiu oficialmente ao método oral em 1911. Posteriormente, em 1957, o uso de sinais foi formalmente proibido nas escolas destinadas aos surdos. Conforme Dionysio, Saldanha e Vasconcellos (2023, p. 52), a adoção brasileira do oralismo acompanhou uma tendência internacional e modificou profundamente as práticas escolares, embora os estudantes continuassem a utilizar sinais em espaços informais e nas interações entre seus pares.

Apesar das proibições, as línguas de sinais não desapareceram. Sua continuidade ocorreu principalmente nas relações comunitárias, familiares e associativas. Os estudantes sinalizavam em dormitórios, corredores, pátios e demais espaços nos quais a vigilância institucional não conseguia eliminar completamente a comunicação visual. Essa resistência linguística demonstra que uma língua não se mantém apenas por reconhecimento legal, mas pela necessidade comunicativa e pela identificação cultural de seus usuários.

A partir da segunda metade do século XX, pesquisas linguísticas passaram a demonstrar que as línguas de sinais possuíam estrutura gramatical, organização fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática. Essas investigações contribuíram para contestar a ideia de que os sinais seriam gestos improvisados ou formas incompletas de comunicação. Paralelamente, os resultados insatisfatórios do oralismo estimularam a busca por outras propostas educacionais.

A organização política das comunidades surdas ganhou força nas últimas décadas do século XX. No Brasil, os anos de 1990 foram decisivos para a consolidação dos Estudos Surdos, para a ampliação das pesquisas sobre cultura e identidade e para a defesa de uma educação bilíngue. Fernandes e Moreira (2014, p. 52) identificam esse período como marco de insurgência dos movimentos surdos brasileiros, no qual se intensificaram os debates sobre língua de sinais, bilinguismo e os efeitos dos modelos clínico-terapêuticos e socioantropológicos.

Essa trajetória histórica permite compreender que os modelos educacionais não são neutros. Cada proposta está fundamentada em determinada concepção de sujeito, língua, cultura, aprendizagem e sociedade. A passagem do oralismo à Comunicação Total e, posteriormente, ao bilinguismo não deve ser interpretada como evolução linear e definitiva. Concepções antigas permanecem presentes em práticas contemporâneas, inclusive em instituições que se autodenominam inclusivas ou bilíngues.

O oralismo pode ser compreendido como uma filosofia educacional que prioriza o ensino da língua oral e busca desenvolver a fala, a leitura labial e o aproveitamento de resíduos auditivos. Nessa abordagem, a integração do sujeito surdo à sociedade depende de sua aproximação ao padrão comunicacional ouvinte. A língua de sinais é frequentemente considerada um obstáculo à aquisição da fala e, por isso, pode ser proibida ou desestimulada.

A adoção do oralismo esteve associada a uma concepção clínico-terapêutica de surdez. Nessa perspectiva, a ausência ou redução da audição é interpretada como deficiência individual que precisa ser tratada, corrigida ou compensada. A educação assume características próximas às práticas de reabilitação, concentrando grande parte do tempo escolar no treinamento da fala, da audição e da leitura labial.

O problema central do oralismo não está na possibilidade de uma pessoa surda desenvolver oralidade ou utilizar tecnologias auditivas. Tais escolhas podem integrar experiências individuais legítimas. A crítica recai sobre a imposição de uma única forma de comunicação e sobre a proibição da língua de sinais. Quando a oralização é transformada em objetivo principal da escolarização, os conteúdos curriculares e o desenvolvimento intelectual podem ser colocados em segundo plano.

As práticas oralistas também produziram uma responsabilização individual pelo insucesso escolar. Quando o estudante não alcançava o domínio esperado da fala, a dificuldade era atribuída à sua condição auditiva, à sua família ou a uma suposta falta de esforço. Pouco se questionavam a inadequação das metodologias, a ausência de uma língua plenamente acessível e a redução do processo educacional ao treinamento oral.

Fernandes e Moreira (2014, p. 53-54) mostram que a consolidação do oralismo não esteve separada das políticas de unificação linguística e cultural. No contexto europeu do século XIX, a diversidade de línguas e dialetos era frequentemente percebida como problema para a construção dos Estados nacionais. A eliminação das línguas de sinais das escolas integrava, assim, um movimento mais amplo de homogeneização, no qual também as crianças surdas deveriam aprender a língua oral considerada comum.

Ao analisar os efeitos históricos do Congresso de Milão, Fernandes e Moreira recuperam uma reflexão de Harlan Lane:

Agora, cem anos depois, as águas parecem refluir ligeiramente em alguns estados norte-americanos, na Dinamarca e na Suécia, na França, o que permite um vislumbre de algumas agitações preliminares de vida: aqui, vemos as mãos de um intérprete em movimento; lá, uma atriz surda sinaliza; em outro lugar, um professor sinaliza em sua sala de aula. Ainda assim, em lugar nenhum, há comunidades sinalizando a exemplo do estatuto de outras minorias linguísticas, em nenhum lugar é oportunizado aos surdos exercer influência significativa na educação das crianças surdas, em nenhum lugar surdos são capazes de concluir a educação básica em números substanciais, em nenhum lugar a política nacional implementa o que os ideais nacionais exigem: a autorrealização para os surdos como para todos os outros cidadãos (Lane, 1984, p. 377 *apud* Fernandes; Moreira, 2014, p. 54).

Mesmo quando as línguas de sinais começaram a retornar a determinados espaços, a participação política e educacional das pessoas surdas permanecia limitada. A presença de sinais ou intérpretes não significava, por si só, o reconhecimento da comunidade surda como minoria linguística nem garantia sua participação nas decisões institucionais.

Com a constatação dos baixos resultados escolares produzidos pelo oralismo, especialmente em relação à leitura, à escrita e ao acesso aos conteúdos, fortaleceu-se, a partir das décadas de 1960 e 1970, a filosofia da Comunicação Total. Essa abordagem propunha empregar todos os recursos disponíveis para facilitar a comunicação: fala, leitura labial, gestos, sinais, expressões corporais, alfabeto manual, escrita e recursos visuais.

A Comunicação Total representou, em determinado sentido, uma ruptura com a proibição absoluta dos sinais. Sua proposta reconhecia que a comunicação deveria ocupar posição mais importante do que o domínio exclusivo da fala. Entretanto, a língua de sinais nem sempre era reconhecida como sistema linguístico autônomo. Em muitas experiências, os sinais eram empregados simultaneamente à língua oral, seguindo a estrutura gramatical do português.

Essa prática passou a ser denominada português sinalizado ou bimodalismo. O objetivo era falar e sinalizar ao mesmo tempo, conservando a ordem sintática da língua portuguesa. Contudo, como a Libras e o português apresentam estruturas distintas, a combinação simultânea tende a alterar ou simplificar uma das línguas. O resultado pode não corresponder plenamente nem à gramática da Libras nem à do português.

Capovilla (2000 *apud* Dionysio; Saldanha; Vasconcellos, 2023, p. 52) afirma que a Comunicação Total propunha utilizar qualquer meio de comunicação, incluindo palavras, símbolos e sinais, para favorecer a aquisição da linguagem. Embora tenha reintroduzido elementos visuais no cotidiano escolar, essa filosofia não rompeu completamente com o predomínio da língua oral.

A proposta bilíngue emerge como crítica tanto ao oralismo quanto às limitações da Comunicação Total. O bilinguismo reconhece que as pessoas surdas constituem uma comunidade linguística e que a língua de sinais deve ocupar o lugar de primeira língua. No contexto brasileiro, a Libras é compreendida como língua de instrução, comunicação, interação e produção de conhecimento, enquanto a língua portuguesa, especialmente em sua modalidade escrita, deve ser ensinada como segunda língua.

A educação bilíngue não consiste apenas na utilização de duas línguas dentro da escola. Ela pressupõe uma organização institucional que reconheça as funções de cada língua, a modalidade visual-espacial da Libras, a experiência cultural surda e a necessidade de contato entre estudantes, professores e adultos surdos. Exige, ainda, currículo, materiais didáticos, práticas avaliativas e formação docente coerentes com a condição bilíngue.

Segundo Quadros (1997 *apud* Dionysio; Saldanha; Vasconcellos, 2023, p. 52), a língua de sinais deve ser considerada a língua natural do sujeito surdo e constituir a base para o ensino da língua escrita

como segunda língua. Essa concepção modifica a relação entre Libras e português, pois a língua de sinais deixa de ser um recurso auxiliar e passa a constituir o meio principal de acesso ao conhecimento.

A educação bilíngue também precisa diferenciar-se de modelos assimilacionistas. Fernandes e Moreira (2014, p. 58-59) advertem que determinadas propostas denominadas bilíngues conduzem, na prática, ao monolinguismo ou a um bilinguismo limitado. Nesses contextos, a Libras é formalmente admitida, mas o português continua sendo a principal referência linguística, cultural e curricular. Como consequência, a língua de sinais não se desenvolve plenamente e o português como segunda língua também é ensinado de maneira inadequada.

Uma instituição não se torna bilíngue apenas por contar com tradutores e intérpretes. Embora esses profissionais sejam indispensáveis em diferentes contextos, sua atuação não substitui a necessidade de professores bilíngues, ambientes de aquisição linguística e planejamento pedagógico visual. Quando todo o ensino é pensado em português e posteriormente traduzido, a Libras permanece em uma posição secundária.

Vale, Costa e Vale (2021, p. 5-6) criticam a crença de que a presença isolada do intérprete seja suficiente para promover inclusão. Os autores observam que esse profissional não representa sozinho a cultura surda nem pode assumir toda a responsabilidade pela aquisição linguística, alfabetização e mediação pedagógica. A organização curricular precisa reconhecer as especificidades da experiência visual e garantir a participação de toda a comunidade escolar.

A educação bilíngue, portanto, exige uma transformação estrutural. A Libras deve estar presente nas aulas, nos materiais, nas reuniões, nas atividades culturais, nos processos de avaliação e na gestão escolar. O português escrito deve ser trabalhado por meio de metodologias de segunda língua, considerando que muitos estudantes surdos não possuem acesso espontâneo à modalidade oral que sustenta determinadas práticas tradicionais de alfabetização.

O currículo bilíngue também deve incorporar conhecimentos sobre história, literatura, cultura, movimentos políticos e produções artísticas da comunidade surda. A presença desses conteúdos contribui para que os estudantes compreendam sua própria trajetória coletiva e não sejam formados exclusivamente por referências ouvintes. A escola passa, dessa maneira, a promover não somente o acesso aos componentes curriculares gerais, mas também o fortalecimento linguístico, cultural e identitário.

A Língua Brasileira de Sinais constitui uma língua de modalidade visual-espacial, produzida principalmente por movimentos das mãos, expressões faciais e corporais e organização do espaço de sinalização. Sua estrutura não deriva da língua portuguesa e não corresponde a uma representação gestual das palavras faladas. A Libras possui regras gramaticais próprias e permite expressar conceitos concretos e abstratos, narrativas, argumentos científicos, experiências estéticas e diferentes formas de interação social.

O reconhecimento da Libras como língua modifica a interpretação tradicional da surdez. Em vez de definir o sujeito exclusivamente pela ausência de audição, considera-se sua participação em uma comunidade que produz significados e conhecimentos por meio de uma língua visual. Essa mudança não nega as diferenças individuais entre as pessoas surdas, mas questiona a redução de suas experiências a uma categoria médico-diagnóstica.

A língua de sinais desempenha papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e educacional das crianças surdas. O acesso precoce a uma língua plenamente perceptível permite a construção de conceitos, o estabelecimento de vínculos, a expressão de necessidades e a participação em atividades culturais. Quando esse acesso é adiado, podem surgir consequências que não decorrem diretamente da surdez, mas da privação linguística.

A Libras também constitui elemento central na formação das identidades surdas. Identidade não deve ser compreendida como característica fixa e homogênea, pois as pessoas surdas apresentam trajetórias distintas, diferentes níveis de acesso à língua de sinais e múltiplos pertencimentos sociais. Há pessoas surdas sinalizantes, oralizadas, implantadas, bilíngues e com experiências variadas de escolarização e convivência comunitária. As identidades são construídas nas relações sociais e podem transformar-se ao longo da vida.

Fernandes e Moreira (2014, p. 59) observam que a língua de sinais atua de forma paradoxal como fator de inclusão e exclusão. Ela inclui os sujeitos em um coletivo constituído por experiências linguísticas e culturais comuns, deslocando-os do estigma da incapacidade. Ao mesmo tempo, a baixa valorização social e o número limitado de espaços formais de utilização da língua podem expor essa comunidade a novas formas de exclusão.

A partir da década de 1990, a identificação linguística tornou-se uma referência fundamental para os movimentos surdos brasileiros. A defesa da Libras esteve articulada à reivindicação de escolas bilíngues, formação de professores surdos, presença de intérpretes e reconhecimento da cultura surda. Essas lutas demonstram que os direitos linguísticos não estão separados dos direitos educacionais e políticos.

A relação entre língua e cultura pode ser observada na seguinte citação:

Pois na língua de um povo, observa Herder, “reside toda a sua esfera de pensamento, sua tradição, história, religião e base da vida, todo o seu coração e sua alma”. Isso vale especialmente para língua de sinais, porque ela é a voz — não só biológica, mas cultural, e impossível de silenciar — dos surdos (Sacks, 1998, p. 86 *apud* Vale; Costa; Vale, 2021, p. 5).

A língua é apresentada, nesse fragmento, não apenas como instrumento de transmissão de informações, mas como espaço de memória, pertencimento, tradição e produção cultural. Para a comunidade surda, a língua de sinais representa uma forma de organizar a experiência e de participar do mundo por meio da visualidade.

A cultura surda pode ser compreendida como o conjunto de práticas, valores, narrativas, comportamentos, produções artísticas, formas de convivência e modos de significar o mundo construídos em torno da experiência visual e da língua de sinais. Não se trata de uma cultura isolada ou completamente separada da sociedade, mas de uma produção constituída nas relações entre surdos, ouvintes, instituições e diferentes grupos sociais.

Entre os artefatos culturais surdos encontram-se a literatura em Libras, o teatro visual, a poesia sinalizada, o humor surdo, as narrativas históricas, os encontros associativos, os festivais culturais, as tecnologias de comunicação visual e as experiências educacionais bilíngues. Essas produções ajudam a conservar memórias coletivas e a transmitir conhecimentos entre diferentes gerações.

A literatura surda apresenta personagens, conflitos e experiências relacionados à vida da comunidade. Em obras como *Cinderela Surda*, narrativas conhecidas são recriadas a partir da visualidade, da presença de protagonistas surdos e da língua de sinais. Silveira, Rosa e Karnopp (2011, p. 5 *apud* Gomides; Carvalho; Rocha, 2021, p. 740) explicam que a reescrita da narrativa foi construída com imagens, elementos da identidade surda e utilização do *SignWriting*, possibilitando a leitura do clássico a partir de outra perspectiva cultural.

As produções culturais contribuem para enfrentar representações que descrevem o surdo como sujeito incompleto ou dependente. Quando crianças e jovens encontram personagens surdos, autores surdos e narrativas produzidas em Libras, passam a ter acesso a referências positivas de pertencimento. Esse contato pode favorecer a autoestima, a consciência linguística e o reconhecimento das possibilidades acadêmicas e profissionais.

A construção da identidade surda está relacionada ao encontro com outros sujeitos surdos. Muitas crianças nascem em famílias ouvintes que não conhecem Libras e podem ter contato tardio com a comunidade. A escola, nesse caso, assume papel relevante como espaço de socialização linguística. Contudo, quando o estudante é o único surdo em uma turma e sua comunicação ocorre exclusivamente por intermédio de um intérprete, as oportunidades de interação direta podem permanecer limitadas.

Vale, Costa e Vale (2021, p. 1-3) defendem que a educação bilíngue e o currículo surdo devem contemplar a língua, a cultura, a história e as especificidades da comunidade. Para os autores, o encontro com pares e com adultos surdos contribui para a construção das identidades e da consciência surda, superando currículos organizados apenas segundo padrões oral-auditivos.

A valorização da identidade surda não implica negar a diversidade existente no interior da comunidade. As experiências são atravessadas por gênero, raça, classe, território, geração, religião, orientação sexual e presença de outras deficiências. Uma política educacional comprometida com a diferença precisa reconhecer essas intersecções e evitar a criação de uma imagem única do que significa ser surdo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos fundamentos históricos e teóricos da educação de surdos evidencia que os avanços alcançados resultaram de intensas disputas em torno das concepções de língua, deficiência, cultura e inclusão. A passagem do oralismo para propostas bilíngues representou uma mudança importante ao reconhecer a Libras como língua legítima de instrução e a pessoa surda como sujeito linguístico, cultural e político.

Entretanto, a existência de leis e políticas públicas não assegura, de forma automática, a efetivação dos direitos educacionais. Ainda persistem barreiras comunicacionais, curriculares, institucionais e atitudinais que dificultam o acesso, a permanência e a aprendizagem das pessoas surdas nos diferentes níveis de ensino, inclusive nos programas de mestrado e doutorado.

Conclui-se, portanto, que a inclusão educacional somente será efetiva quando estiver fundamentada na acessibilidade linguística, na valorização da cultura e da identidade surda, na formação de profissionais bilíngues e na participação ativa das pessoas surdas na definição das políticas que lhes dizem respeito. Garantir oportunidades acadêmicas equitativas significa reconhecer a Libras, respeitar as diferenças e assegurar condições reais para que pesquisadores surdos produzam conhecimentos, ocupem espaços científicos e contribuam para a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Kézia Meize de Melo; COSTA, Rafaela Almeida da. Análise de relatos sinalizados de sujeitos surdos: a acessibilidade no ensino de História. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, e10711931518, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i9.31518>.

BARBOSA, Felipe Venâncio; NEVES, Sylvia Lia Grespan. Avaliação da língua de sinais, aquisição de língua de sinais e alfabetização na língua de sinais. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 22, p. 1-12, 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 5 jul. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, edição extra, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

CARVALHO, Paulo Vaz de. A educação de surdos em Portugal no século XIX e o pioneirismo do Padre Pedro Maria Aguiar: os alicerces da educação bilíngue. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 58, p. 95-107, jan./jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.20395/revesp.2023.58.1.95-107>.

DIONYSIO, Luis Gustavo Magro; SALDANHA, Joana Correia; VASCONCELLOS, Cirlene Moreira. Ensino de Química para estudantes surdos: narrativas docentes a partir do uso do Sinalizando Química — SinQui. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 59, p. 50-67, jul./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.20395/revesp.2023.59.2.50-67>.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp., n. 2, p. 51-69, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>.

GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; CARVALHO, Gilcinei Teodoro; ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. Literatura surda e percursos sócio-históricos de formação de dois professores surdos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 735-747, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103181311071011520211025>.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; GRAFF, Patrícia. Entrevista com a Professora Maura Corcini Lopes: a produção do ser surdo na experiência da educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, e0237, p. 229-240, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0237>.

MAIA, Simone Guerra. Em nome do outro: reflexões sobre as ideias de Skliar. **Revista Aleph**, Niterói, n. 35, p. 238-252, dez. 2020.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp., n. 2, p. 159-178, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021>.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; MENEZES, Roni Cleber Dias de. Dupla invisibilidade: a educação de meninas surdas do século XIX no Brasil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 26, e215431, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5431>.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; SANTANA, Ronaldo Santos. O ensino de *Sciencias Naturaes* e os alunos surdos do século XIX. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 333-351, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320190020005>.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Interação dialógica como mediação no processo de aquisição da linguagem escrita por surdos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e24992, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469824992>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/bPZjyJWs68hJdnptfbNTD/?lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2026.

VALE, Jackson da Silva; COSTA, Lucinete Gadelha da; VALE, Debora Rocha de Souza. Currículo surdo: a luta contra a hegemonia ouvinte inclusiva. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, e424101119794, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i11.19794>.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

PUBLIC POLICIES AND LEGISLATION IN DEAF EDUCATION

 <https://doi.org/10.63330/livroautor652026-002>

Riguel Brum de Paula

Graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Professor das Redes Estadual e Municipal de Ensino

RESUMO

O estudo analisa as políticas públicas e a legislação voltadas à educação de surdos no Brasil, com ênfase no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, na consolidação da educação bilíngue e na garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem em todos os níveis de ensino, inclusive na pós-graduação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em produções acadêmicas do campo dos Estudos Surdos e na análise de marcos constitucionais, leis, decretos, planos educacionais e documentos institucionais. O objetivo consiste em compreender as contribuições desses dispositivos para a efetivação dos direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas, bem como identificar obstáculos que permanecem nas instituições de ensino. Os resultados evidenciam avanços no reconhecimento da Libras como língua de comunicação, instrução e produção do conhecimento, além do fortalecimento jurídico da educação bilíngue. Contudo, persistem dificuldades relacionadas à formação de profissionais, à oferta de tradutores e intérpretes qualificados, à produção de materiais acessíveis, à adaptação de processos avaliativos e à implementação contínua das políticas. Conclui-se que a efetivação dos direitos depende de financiamento, fiscalização, planejamento institucional e participação direta da comunidade surda nas decisões educacionais.

Palavras-chave: Direitos linguísticos; Educação bilíngue; Educação de surdos; Libras; Políticas públicas.

ABSTRACT

The study analyzes public policies and legislation concerning deaf education in Brazil, emphasizing the recognition of Brazilian Sign Language, the consolidation of bilingual education, and the guarantee of access, retention, participation, and learning at all educational levels, including graduate education. This is a qualitative bibliographic and documentary study based on academic publications in the field of Deaf Studies and on the analysis of constitutional frameworks, laws, decrees, educational plans, and institutional documents. The objective is to understand the contributions of these legal and policy instruments to the realization of the linguistic and educational rights of deaf people, as well as to identify obstacles that remain

within educational institutions. The results indicate advances in the recognition of Brazilian Sign Language as a language of communication, instruction, and knowledge production, in addition to the legal strengthening of bilingual education. However, difficulties persist regarding professional training, the provision of qualified sign language translators and interpreters, the production of accessible materials, the adaptation of assessment procedures, and the continuous implementation of public policies. The study concludes that the realization of these rights depends on funding, supervision, institutional planning, and the direct participation of the deaf community in educational decision-making.

Keywords: Bilingual education; Brazilian Sign Language; Deaf education; Linguistic rights; Public policies.

1 INTRODUÇÃO

A educação das pessoas surdas no Brasil encontra-se historicamente atravessada por disputas políticas, linguísticas, culturais e pedagógicas que ultrapassam os limites da escolarização básica e alcançam, de maneira decisiva, o acesso ao ensino superior e aos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Embora as últimas décadas tenham sido marcadas por avanços legislativos e pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais — Libras — como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras, ainda permanecem barreiras que restringem o ingresso, a participação, a aprendizagem, a permanência e a conclusão de cursos de mestrado e doutorado por estudantes surdos. Nesse contexto, discutir a “voz da inclusão” significa reconhecer que a participação acadêmica da pessoa surda não depende da substituição da Libras pela oralidade, mas da criação de condições institucionais para que suas formas linguísticas, culturais e visuais de produção do conhecimento sejam respeitadas.

A expressão “voz da inclusão”, empregada no título deste estudo, não deve ser compreendida exclusivamente em seu sentido oral-auditivo. Trata-se de uma construção política e simbólica que remete ao direito de enunciação, representação, participação e tomada de decisão. A voz da pessoa surda manifesta-se por meio da Libras, das produções escritas, das performances visuais, das pesquisas acadêmicas, das organizações políticas e das experiências compartilhadas pelas comunidades surdas. Assim, conceder espaço a essa voz não significa falar em nome dos sujeitos surdos, mas assegurar que eles possam construir, apresentar e defender seus próprios conhecimentos, narrativas e reivindicações dentro das universidades.

A trajetória educacional das pessoas surdas foi marcada, durante longo período, por práticas de exclusão, segregação e normalização. Em diferentes momentos históricos, a surdez foi interpretada como incapacidade intelectual, ausência de linguagem ou condição patológica que deveria ser corrigida. Essas concepções produziram práticas educacionais que privilegiaram a oralização e o treinamento auditivo, frequentemente em detrimento da aquisição e do uso das línguas de sinais. Conforme Moraes e Brayner

(2023), fundamentando-se na periodização histórica proposta por Bartalotti, as pessoas com deficiência foram submetidas a fases de eliminação, assistencialismo, integração, profissionalização e, posteriormente, inclusão social. No caso das pessoas surdas, esse percurso envolveu profundas alternâncias entre o reconhecimento e a proibição das línguas de sinais, refletindo diretamente na qualidade e na continuidade de sua escolarização.

A institucionalização da educação de surdos no Brasil ganhou expressão com a criação, em 1857, do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES. A instituição constituiu um importante espaço de encontro entre pessoas surdas provenientes de diferentes regiões brasileiras, favorecendo a construção de vínculos linguísticos, culturais, identitários e políticos. Souza e Gallo (2023) observam que a convivência contínua entre estudantes surdos no Instituto contribuiu para a constituição de uma identidade coletiva e para o reconhecimento de necessidades humanas e políticas compartilhadas. Tal experiência demonstra que as instituições educacionais voltadas às pessoas surdas não podem ser avaliadas apenas por critérios administrativos ou pela oposição simplificada entre segregação e inclusão, pois também podem representar espaços fundamentais de circulação da Libras, formação de lideranças e fortalecimento comunitário.

Apesar dessa experiência institucional, o desenvolvimento histórico da educação de surdos foi profundamente afetado pela hegemonia do oralismo. A valorização exclusiva da fala, da leitura labial e do aproveitamento de resíduos auditivos transformou a escola em um espaço de normalização, no qual a diferença linguística surda era frequentemente compreendida como obstáculo. Segundo Skliar:

Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 — onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada — não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. [...] Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial (Skliar, 2010, p. 16-17 *apud* Pereira; Santos, 2019, p. 14-15).

O oralismo não se limitou à aplicação de um método pedagógico. Ele integrou um sistema de relações de poder que associou a oralidade à racionalidade e a sinalização à insuficiência, legitimando práticas institucionais de silenciamento da Libras. Por essa razão, os efeitos históricos do oralismo não desapareceram completamente com a adoção contemporânea do discurso inclusivo. Eles podem ser identificados quando instituições educacionais continuam organizadas prioritariamente para sujeitos ouvintes, tratando a presença da pessoa surda, da Libras e dos profissionais tradutores e intérpretes como adaptações excepcionais, complementares ou dependentes de disponibilidade administrativa.

A passagem de modelos segregacionistas e oralistas para políticas de integração e inclusão representou avanço importante, mas não resolveu todas as questões relacionadas à diferença linguística.

Em muitos contextos, a inclusão foi interpretada como simples matrícula do estudante surdo em instituições comuns, sem transformação das práticas pedagógicas, dos processos avaliativos, das formas de comunicação e da organização curricular. Carniel (2018) demonstra que as políticas de inclusão também operam mediante processos de nomeação, classificação e normatização dos sujeitos. Desse modo, a inclusão pode ampliar o acesso formal e, simultaneamente, produzir categorias administrativas que nem sempre correspondem às experiências linguísticas e culturais das pessoas surdas.

A problematização torna-se particularmente relevante no campo da pós-graduação. O ingresso em um curso de mestrado ou doutorado não representa, por si só, a concretização da inclusão. A efetividade desse direito depende de condições para acompanhar disciplinas, participar de grupos de pesquisa, realizar leituras e debates, comunicar-se com orientadores, apresentar trabalhos, cumprir estágios de docência, participar de bancas, produzir publicações e defender dissertações ou teses. Quando essas atividades são planejadas exclusivamente em língua portuguesa oral, a presença da pessoa surda pode ser formalmente admitida, mas academicamente limitada.

A educação bilíngue surge, nesse cenário, como resposta política, linguística e educacional às limitações dos modelos centrados na oralidade. Em uma proposta bilíngue, a Libras é reconhecida como primeira língua e língua de instrução das pessoas surdas sinalizantes, enquanto a língua portuguesa, principalmente em sua modalidade escrita, assume a condição de segunda língua. Entretanto, a educação bilíngue não deve ser reduzida à presença simultânea de duas línguas ou à disponibilização ocasional de tradução. Ela pressupõe reorganização institucional, formação profissional, currículo adequado, produção de materiais acessíveis e reconhecimento das formas visuais de interação e aprendizagem.

Nessa direção, Skliar adverte:

Se a tendência contemporânea é fugir — intencional e/ou ingenuamente — de toda discussão que exceda o plano estrito das línguas na educação de surdos, corre-se o risco de transformar a proposta bilíngue em mais um dispositivo pedagógico “especial”, em mais uma grande narrativa educacional, em mais uma utopia a ser rapidamente abandonada (Skliar, 1999, p. 7 *apud* Franco, 2009, p. 19).

Essa advertência impede que o bilinguismo seja tratado como técnica neutra. Conforme acrescenta o autor, discutir a educação bilíngue em sua dimensão política envolve compreender tanto sua construção histórica, cultural e social quanto as relações de poder e conhecimento que delimitam o processo educacional (Skliar, 1999, p. 7 *apud* Franco, 2009, p. 19). Portanto, promover o ingresso de pessoas surdas na pós-graduação exige mais do que contratar intérpretes para determinadas atividades. Requer reconhecer a Libras como língua de produção, circulação e legitimação do conhecimento acadêmico.

O reconhecimento legal da Libras representou uma mudança decisiva nesse percurso. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão,

atribuindo legitimidade jurídica a um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria. Essa conquista não ocorreu como concessão espontânea do Estado, mas como resultado das lutas políticas das comunidades surdas, das associações, das instituições educacionais e dos pesquisadores comprometidos com os direitos linguísticos. O reconhecimento jurídico da Libras ampliou as possibilidades de reivindicação de acessibilidade comunicacional em diferentes espaços sociais, incluindo escolas, universidades, serviços públicos e ambientes jurídicos.

A Lei nº 10.436/2002 foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que detalhou obrigações relacionadas ao ensino e à difusão da Libras, à formação de professores, instrutores, tradutores e intérpretes, ao ensino da língua portuguesa como segunda língua e à garantia de acesso das pessoas surdas à educação. Moraes e Brayner (2023) destacam que o Decreto determina a promoção de cursos para a formação de professores de Libras, professores de português como segunda língua e profissionais de tradução e interpretação, além de estabelecer mecanismos de avaliação compatíveis com as especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

O Decreto nº 5.626/2005 também apresenta disposições diretamente relacionadas ao ensino superior. As instituições federais de educação superior devem garantir condições de acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades acadêmicas e nos conteúdos curriculares. Embora o diploma normativo represente um marco, sua efetivação ainda depende de planejamento, financiamento e acompanhamento institucional. A existência de uma obrigação legal não elimina automaticamente as barreiras comunicacionais, sobretudo quando a aplicação da norma é condicionada a interpretações administrativas restritivas ou à alegação de falta de profissionais.

Franco (2009), ao analisar a implantação de uma experiência de ensino superior bilíngue no INES, concebe a política como espaço de liberdade e destaca os desafios presentes na construção de uma formação universitária organizada em Libras e português escrito. A autora considera que uma política cultural bilíngue pode representar uma abertura histórica capaz de ampliar as possibilidades de participação das pessoas surdas. A experiência do ensino superior bilíngue demonstra que o acesso universitário não precisa estar condicionado à assimilação linguística do estudante surdo, podendo ser construído mediante uma organização acadêmica que reconheça a Libras como língua de instrução e de interação.

Entretanto, a ampliação do acesso à graduação não garante automaticamente o ingresso na pós-graduação. A trajetória até o mestrado e o doutorado é marcada por processos seletivos, provas escritas, entrevistas, exames de proficiência em línguas adicionais, análise de projetos, produção de artigos, apresentações orais e participação em atividades acadêmicas. Esses procedimentos foram historicamente organizados com base em padrões linguísticos e comunicacionais próprios de candidatos ouvintes. Quando não são oferecidas provas acessíveis, tradução em Libras, tempo adicional, critérios compatíveis com a

condição bilíngue ou formas alternativas de demonstração do conhecimento, os processos seletivos tornam-se mecanismos de exclusão indireta.

A barreira não está, portanto, na pessoa surda, mas nas condições institucionais que impedem a participação em igualdade de oportunidades. Essa compreensão desloca a discussão de uma perspectiva individual e clínica para uma perspectiva política, social e linguística. O problema não consiste em saber se a pessoa surda possui capacidade para realizar um mestrado ou doutorado. A questão fundamental consiste em verificar se os programas de pós-graduação estão preparados para reconhecer formas diferentes de comunicação, aprendizagem, argumentação e produção científica.

A importância das políticas públicas manifesta-se precisamente na transformação de direitos formalmente reconhecidos em práticas institucionais efetivas. As políticas públicas devem orientar a distribuição de recursos, a formação de profissionais, a contratação de tradutores e intérpretes, a produção de materiais, a acessibilidade das plataformas digitais, a adaptação de processos seletivos e a criação de mecanismos de acompanhamento. Amorim, Mourão e Dantas (2023), recorrendo a Silva e Gonçalves, ressaltam que as políticas públicas expressam princípios governamentais e frequentemente correspondem a conquistas resultantes da atuação dos movimentos sociais e das classes organizadas (Silva; Gonçalves, 2021, p. 6 *apud* Amorim; Mourão; Dantas, 2023, p. 2346).

Essa perspectiva permite compreender que a legislação referente às pessoas surdas não pode ser dissociada das reivindicações históricas do movimento surdo. A criação de direitos linguísticos, educacionais e profissionais decorreu da mobilização de sujeitos que recusaram a posição de destinatários passivos de políticas assistenciais. As comunidades surdas passaram a reivindicar participação direta na formulação das propostas educacionais, defendendo o princípio de que as decisões sobre sua educação não devem ser tomadas sem sua presença, sua experiência e sua representação política.

A legislação brasileira foi progressivamente ampliada por outros instrumentos normativos. O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, incorporou ao ordenamento jurídico brasileiro a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reconhecendo a acessibilidade, a participação e a igualdade de oportunidades como princípios fundamentais. A Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, regulamentou a profissão de tradutor e intérprete de Libras, contribuindo para o reconhecimento de uma atividade essencial à acessibilidade linguística. O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, tratou da educação especial e do atendimento educacional especializado. Posteriormente, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu estratégias relacionadas à oferta da educação bilíngue em Libras e português escrito.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 — reforçou a obrigação de eliminação das barreiras que impedem o exercício de direitos. No campo educacional, a norma estabelece que o sistema deve assegurar acesso, permanência, participação e

aprendizagem, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino. Essa formulação é especialmente importante para os programas de mestrado e doutorado porque supera a visão limitada de acesso como matrícula. O direito à educação somente se concretiza quando o estudante consegue participar das atividades e desenvolver seu percurso acadêmico com autonomia, dignidade e igualdade de oportunidades.

Outro avanço significativo ocorreu com a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para instituir a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade educacional. A alteração fortaleceu juridicamente a compreensão de que as especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas não podem ser diluídas em uma concepção genérica de educação especial. A educação bilíngue passou a ser definida mediante a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, devendo ser organizada ao longo da vida.

A referência à educação ao longo da vida permite relacionar diretamente a modalidade bilíngue à formação universitária e à pós-graduação. O direito linguístico não se encerra na educação básica. Um estudante surdo não deixa de necessitar da Libras quando ingressa em uma universidade, inicia um mestrado, participa de um congresso ou defende uma tese. Ao contrário, a complexidade das interações acadêmicas pode exigir maior disponibilidade de profissionais qualificados, domínio de terminologias específicas, preparação antecipada dos intérpretes, materiais acessíveis e participação de pesquisadores surdos nas decisões institucionais.

Nascimento, Fernandes e Jesus (2020) argumentam que as políticas linguísticas e as políticas educacionais precisam atuar de maneira complementar. Os autores identificam que, em diferentes instituições, decisões educacionais são implementadas sem critérios claros de proficiência em Libras, formação docente ou articulação com as demandas linguísticas dos estudantes. Essa desarticulação produz improvisações e mantém a Libras em uma posição periférica. Os autores defendem que a política educacional deve considerar critérios linguísticos, formação adequada, organização curricular e experiência profissional como dimensões inseparáveis da implementação da educação bilíngue.

No âmbito da pós-graduação, o imprevisto pode assumir diferentes formas: contratação tardia de intérpretes; ausência de profissionais em reuniões de orientação; dificuldade de encontrar intérpretes com domínio de terminologia científica; falta de acessibilidade em eventos; plataformas sem recursos visuais; vídeos sem janela de Libras; atividades avaliativas centradas na oralidade; bibliotecas com poucos materiais acessíveis; inexistência de editais em Libras; e resistência à apresentação de trabalhos acadêmicos em língua de sinais. Tais situações evidenciam que a igualdade formal não é suficiente para produzir igualdade substantiva.

Fernandes e Moreira (2014) observam que a educação de surdos no Brasil está atravessada por disputas entre políticas linguísticas e políticas de inclusão. Para as autoras, há um desvio de foco quando a complexidade do bilinguismo surdo é diluída no atendimento geral às pessoas com deficiência. Esse

deslocamento pode impedir que a Libras seja efetivamente assegurada como primeira língua, apesar de tal direito estar reconhecido na legislação e ser reivindicado pelos movimentos surdos.

Quando esse desvio é reproduzido na pós-graduação, as necessidades linguísticas dos estudantes surdos podem ser tratadas como demandas individuais, e não como responsabilidade institucional. O estudante passa a ser obrigado a solicitar repetidamente os mesmos recursos, explicar sua condição a diferentes setores e negociar direitos já previstos legalmente. Essa dinâmica gera desgaste emocional e administrativo e pode comprometer o desempenho acadêmico. A política institucional adequada deve antecipar as condições de acessibilidade, evitando que o estudante seja responsabilizado por organizar os serviços necessários à sua própria participação.

O direito à acessibilidade também não pode ser reduzido à presença física do tradutor e intérprete de Libras. A interpretação acadêmica envolve preparação, acesso prévio aos textos, conhecimento terminológico, trabalho em equipe e condições adequadas de atuação. Em cursos de mestrado e doutorado, nos quais se discutem conceitos especializados, teorias complexas e metodologias específicas, a ausência de preparação pode comprometer a qualidade da mediação linguística. Por isso, a política de acessibilidade deve incluir tempo remunerado para estudo, organização de glossários, formação continuada e possibilidade de atuação conjunta de intérpretes e pesquisadores surdos.

Também se mostra necessário reconhecer que a Libras não deve ocupar somente a função de língua de recepção. O estudante surdo precisa ter o direito de produzir conhecimento em Libras, apresentar pesquisas, participar de debates e defender seus trabalhos nessa língua. A língua portuguesa escrita permanece fundamental na circulação acadêmica brasileira, mas sua aprendizagem como segunda língua não pode ser confundida com a exigência de apagamento da primeira língua do pesquisador. A produção bilíngue pode incluir dissertações e teses em formato escrito acompanhadas de versões em Libras, resumos sinalizados, bancos de sinais-termo, vídeos acadêmicos e repositórios digitais acessíveis.

Moraes e Brayner (2023) identificam que ainda existem propostas educacionais que apagam diferenças linguísticas e não oferecem condições adequadas para o pleno desenvolvimento das pessoas surdas, especialmente pela insuficiência de investimento na formação dos profissionais responsáveis pela mediação do processo educativo. A constatação também se aplica à pós-graduação, na qual a formação de docentes e gestores para trabalhar com estudantes surdos ainda é limitada. Muitos professores universitários nunca tiveram contato sistemático com a Libras, com a cultura surda ou com estratégias pedagógicas visuais, o que dificulta a construção de relações acadêmicas verdadeiramente inclusivas.

Promover oportunidades no acesso ao mestrado e ao doutorado exige ainda considerar as desigualdades acumuladas nas etapas anteriores da escolarização. Estudantes surdos que enfrentaram ausência de Libras na infância, ensino inadequado de português escrito, falta de intérpretes e práticas pedagógicas inacessíveis chegam ao ensino superior em condições desiguais. Azevedo e Costa (2022), ao

analisarem relatos de estudantes surdos universitários, identificaram que a falta de acessibilidade e de práticas inclusivas na educação básica afetou negativamente a compreensão dos conteúdos escolares.

Essas lacunas não podem ser interpretadas como incapacidade individual. Elas constituem resultados de processos históricos e institucionais de negação linguística. Políticas de ações afirmativas, cursos preparatórios bilíngues, editais acessíveis, bolsas de pesquisa e acompanhamento acadêmico podem contribuir para enfrentar desigualdades acumuladas. Entretanto, tais ações precisam evitar posturas paternalistas. O objetivo não deve ser diminuir as exigências científicas, mas garantir condições equitativas para que pesquisadores surdos desenvolvam e demonstrem suas competências.

A presença de pessoas surdas em programas de mestrado e doutorado produz efeitos que ultrapassam a trajetória individual. Pesquisadores surdos contribuem para a produção de conhecimentos fundamentados na experiência visual, na cultura surda, na Libras e nas formas próprias de compreensão do mundo. Sua presença questiona a hegemonia ouvinte na produção acadêmica e amplia as possibilidades epistemológicas das universidades. Pereira e Santos (2019) destacam que pesquisadoras surdas passaram a produzir análises sobre a Libras e os processos educacionais das próprias pessoas surdas, promovendo uma transformação interpretativa no campo da surdez e influenciando alterações nas políticas públicas educacionais.

A participação de pesquisadores surdos também fortalece a formação de futuras gerações. Professores, mestres e doutores surdos tornam-se referências para crianças, jovens e graduandos, demonstrando que a pós-graduação é um espaço possível de atuação. Além disso, podem orientar pesquisas, participar de bancas, coordenar projetos, produzir materiais em Libras, formar intérpretes e colaborar na elaboração de políticas públicas. A ampliação de sua presença acadêmica favorece o deslocamento da pessoa surda da posição de objeto de estudo para a condição de autora, pesquisadora e formuladora de conhecimento.

Nesse sentido, a inclusão na pós-graduação não deve ser entendida como favor institucional ou benevolência administrativa. Trata-se do cumprimento de direitos constitucionais, educacionais, linguísticos e humanos. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, orientada pelo princípio da igualdade de condições para acesso e permanência. A efetivação desse princípio exige reconhecer que tratar igualmente sujeitos submetidos a barreiras diferentes pode perpetuar desigualdades. A igualdade material pressupõe medidas específicas capazes de remover obstáculos e assegurar participação efetiva.

A expressão “desafios além das limitações” também requer esclarecimento conceitual. Não se pretende atribuir às pessoas surdas limitações intrínsecas que devam ser superadas individualmente. As limitações relevantes são, sobretudo, aquelas produzidas por ambientes monolíngues, currículos inflexíveis, atitudes preconceituosas e ausência de acessibilidade. Conforme a perspectiva socioantropológica, as

comunidades surdas devem ser reconhecidas por sua língua, identidade e experiência cultural, e não definidas exclusivamente por graus de perda auditiva. Amorim, Mourão e Dantas, recorrendo a Franco e colaboradores, destacam a importância de reconhecer os surdos como diferentes, e não como deficientes definidos pela falta (Franco *et al.*, 2021, p. 2 *apud* Amorim; Mourão; Dantas, 2023, p. 2345-2346).

Dessa forma, superar limitações significa transformar estruturas institucionais incapazes de acolher a diferença linguística. Significa converter a acessibilidade em princípio permanente do planejamento universitário, e não em resposta emergencial após a matrícula de um estudante surdo. Significa reconhecer que os programas de pós-graduação possuem responsabilidade na construção de ambientes bilíngues, visualmente acessíveis e culturalmente respeitosos.

A legislação constitui instrumento indispensável para essa transformação, mas não atua de maneira automática. Lopes e Santos ressaltam que os textos legais legitimaram ações importantes e serviram de fundamento para adaptações metodológicas, embora ainda necessitem ser analisados e atualizados diante das novas demandas sociais (Lopes; Santos, 2018, p. 5 *apud* Amorim; Mourão; Dantas, 2023, p. 2346). Entre a existência da lei e a vivência concreta do direito existe um campo de implementação marcado por decisões políticas, prioridades orçamentárias, procedimentos administrativos e atitudes institucionais.

A efetivação dos direitos linguísticos na pós-graduação exige, assim, políticas institucionais claramente definidas. Os programas devem prever acessibilidade nos editais, inscrições, provas, entrevistas, disciplinas, orientações, qualificações, defesas e eventos. Devem estabelecer fluxos administrativos que impeçam interrupções na oferta de tradução e interpretação, inclusive em atividades externas, pesquisas de campo e intercâmbios. Também precisam garantir que os recursos de acessibilidade não sejam descontados de bolsas, auxílios ou verbas destinadas à pesquisa do próprio estudante.

Outro aspecto fundamental refere-se à avaliação. A avaliação de estudantes surdos precisa considerar a diferença entre Libras e português escrito, evitando que características próprias da produção em segunda língua sejam interpretadas automaticamente como insuficiência intelectual. Isso não significa abandonar critérios de qualidade, coerência ou rigor científico. Significa avaliar o conhecimento produzido sem confundir domínio linguístico em português com capacidade de análise, elaboração teórica e contribuição acadêmica.

O acesso a línguas adicionais também constitui desafio relevante, pois muitos programas exigem exames de proficiência em inglês, espanhol ou francês. Moraes e Brayner (2023) apontam que ainda são insuficientes as condições oferecidas para o pleno desenvolvimento linguístico das pessoas surdas em línguas adicionais. Processos seletivos e exames de proficiência precisam considerar que o estudante surdo estabelece relações distintas entre Libras, português escrito e uma terceira língua escrita. A ausência de critérios apropriados pode converter uma exigência acadêmica legítima em barreira excludente.

Em face dessa problemática, torna-se necessário examinar como as políticas públicas e a legislação brasileira têm contribuído para a ampliação da aprendizagem e das oportunidades de pessoas surdas nos programas de mestrado e doutorado, bem como identificar os limites existentes entre reconhecimento jurídico e efetivação institucional. O debate precisa considerar simultaneamente o acesso, a permanência, a participação, a acessibilidade linguística, a produção do conhecimento e o protagonismo surdo.

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar as contribuições e os desafios das políticas públicas e da legislação educacional brasileira para a promoção do acesso, da permanência, da aprendizagem e da participação de pessoas surdas em programas de mestrado e doutorado. Busca-se compreender em que medida os marcos normativos têm favorecido a garantia dos direitos linguísticos e educacionais dessa população e quais barreiras ainda dificultam sua presença efetiva na pós-graduação.

Como objetivos específicos, pretende-se contextualizar historicamente a educação de surdos no Brasil; discutir o reconhecimento da Libras e da educação bilíngue como direitos linguísticos; examinar os principais dispositivos legais relacionados à inclusão e à acessibilidade no ensino superior; problematizar os obstáculos encontrados por estudantes surdos nos processos seletivos e nas atividades acadêmicas; e refletir sobre políticas institucionais capazes de promover autonomia, participação, aprendizagem e produção científica em condições de igualdade.

Do ponto de vista metodológico, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, fundamentada na análise de produções acadêmicas sobre educação de surdos, políticas linguísticas, educação bilíngue, inclusão e ensino superior, bem como no exame dos principais dispositivos legais relacionados aos direitos das pessoas surdas. A pesquisa bibliográfica possibilita identificar interpretações, disputas e contribuições teóricas presentes no campo dos Estudos Surdos e das políticas públicas, enquanto a análise documental permite examinar os fundamentos normativos que orientam as responsabilidades do Estado e das instituições educacionais.

Além desta introdução, o artigo está organizado em uma seção de referencial teórico, subdividida em eixos que abordam a trajetória histórica da educação de surdos; as políticas públicas e os principais marcos legais; o reconhecimento da Libras, da cultura e da identidade surda; a educação bilíngue e os direitos linguísticos; e os desafios relacionados ao acesso e à permanência de estudantes surdos na pós-graduação. Posteriormente, as considerações finais retomam os principais argumentos, destacando a necessidade de superar a distância entre o direito formal e sua materialização, bem como de fortalecer políticas institucionais que reconheçam pesquisadores surdos como sujeitos legítimos da produção científica.

Defende-se, por fim, que promover a participação de pessoas surdas em programas de mestrado e doutorado não corresponde apenas à ampliação estatística de matrículas. Trata-se de democratizar os espaços de produção e legitimação do conhecimento, reconhecer a Libras como língua acadêmica, valorizar

epistemologias surdas e transformar as universidades em ambientes nos quais a diferença linguística não seja interpretada como impedimento. A voz da inclusão somente se concretiza quando as pessoas surdas deixam de ocupar posições periféricas e passam a participar plenamente da pesquisa, da docência, da gestão universitária e da formulação das políticas que afetam suas próprias trajetórias.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão das políticas públicas destinadas à educação de surdos exige o reconhecimento de que as decisões estatais, as práticas institucionais e os modelos pedagógicos adotados ao longo da história não foram neutros. Cada concepção educacional esteve vinculada a determinada interpretação sobre a surdez, a linguagem, o corpo, a normalidade e a participação social. Durante séculos, as pessoas surdas foram submetidas a processos de exclusão, tutela e normalização que limitaram tanto sua escolarização quanto sua participação na elaboração das políticas que lhes eram destinadas.

Nos períodos anteriores à consolidação dos direitos educacionais contemporâneos, a surdez foram predominantemente interpretada pelo paradigma médico e assistencialista. Nessa perspectiva, o sujeito surdo era definido pela perda auditiva e pela ausência da fala oral, sendo tratado como alguém que deveria ser reabilitado ou adaptado ao padrão ouvinte. A educação assumia, assim, uma função corretiva: ensinar a falar, treinar a audição residual e desenvolver a leitura labial eram objetivos frequentemente colocados acima da aquisição de conhecimentos, da formação cultural e da participação social.

A trajetória histórica da educação das pessoas com deficiência no Brasil foi inicialmente marcada por princípios segregacionistas e assistencialistas. As instituições especializadas surgiram em um contexto no qual o atendimento educacional era compreendido como ação de caridade ou proteção, e não como direito público subjetivo. Freitas e Silva (2020) ressaltam que mudanças mais significativas ocorreram somente nas últimas décadas do século XX, em decorrência de mobilizações nacionais e internacionais em favor da igualdade, da acessibilidade e da inclusão escolar.

No caso específico das pessoas surdas, um marco institucional foi a criação, em 1857, do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES. A instituição foi criada durante o período imperial e representou o início da escolarização institucionalizada de pessoas surdas no país. Além de sua função educacional, tornou-se um espaço importante para o encontro entre estudantes surdos de diferentes regiões e para a constituição da Língua Brasileira de Sinais.

Freitas e Silva (2020) observam que a criação do Instituto no século XIX possibilitou o início da constituição histórica da Libras no território brasileiro. O contato entre formas sinalizadas trazidas pelos estudantes e elementos da língua de sinais francesa colaborou para a formação de uma língua visual utilizada pelas comunidades surdas brasileiras. Assim, embora tenha sido criado em uma conjuntura

marcada pelo assistencialismo, o Instituto também se transformou em um espaço de circulação linguística, socialização e produção de identidades coletivas.

O desenvolvimento inicial da educação de surdos não ocorreu de forma linear. Em determinados períodos, a língua de sinais foi utilizada como meio de instrução; em outros, foi rejeitada em favor da oralização. A segunda metade do século XIX foi especialmente marcada pelo fortalecimento de discursos que defendiam a superioridade da fala e a necessidade de integrar a pessoa surda à sociedade ouvinte por meio da língua oral.

O Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão em 1880, tornou-se símbolo da institucionalização do oralismo. Embora não tenha iniciado o processo de repressão às línguas de sinais, legitimou internacionalmente práticas que privilegiavam a fala e excluía a sinalização da educação formal. Nesse sentido, Skliar afirma:

Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 — onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada — não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. [...] Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial (Skliar, 2010, p. 16-17 *apud* Pereira; Santos, 2019, p. 14-15).

O oralismo ultrapassou a condição de metodologia pedagógica. Ele constituiu um projeto político de normalização, fundamentado na crença de que a inserção social da pessoa surda dependeria de sua aproximação ao comportamento linguístico ouvinte. A língua de sinais foi considerada obstáculo ao desenvolvimento da fala, e sua utilização passou a ser proibida ou desencorajada em muitas instituições.

Esse processo produziu consequências profundas. Ao restringir a comunicação visual, a educação oralista limitava o acesso da criança surda aos conteúdos escolares e dificultava a construção de relações sociais. O tempo destinado à aprendizagem de conteúdos era frequentemente substituído por exercícios de articulação, treinamento auditivo e leitura labial. Dessa maneira, o insucesso escolar era atribuído ao indivíduo, e não à inadequação do modelo educacional.

A hegemonia oralista também contribuiu para consolidar aquilo que os Estudos Surdos denominam ouvintismo: um conjunto de representações e práticas pelas quais os valores, as formas de comunicação e as experiências ouvintes são estabelecidos como universais. Sob essa lógica, a diferença surda é avaliada pelo que lhe faltaria em comparação com o sujeito ouvinte. A língua de sinais, a experiência visual e a cultura surda são subordinadas à exigência de adaptação ao padrão majoritário.

Ao longo do século XX, porém, pesquisas linguísticas, mobilizações comunitárias e experiências pedagógicas demonstraram que as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria e condições plenas para desempenhar funções cognitivas, comunicativas, sociais e educacionais. O reconhecimento

científico das línguas de sinais enfraqueceu a ideia de que a comunicação sinalizada seria uma forma rudimentar ou incompleta de linguagem.

Nesse processo, as associações de surdos adquiriram importância estratégica. Esses espaços possibilitaram a circulação da língua de sinais, a formação de lideranças e a organização de reivindicações coletivas. Enquanto determinadas instituições educacionais restringiam a sinalização, as associações funcionavam como territórios de preservação linguística e de construção da identidade surda.

A partir da segunda metade do século XX, o debate educacional foi gradualmente influenciado por concepções de integração. Diferentemente da segregação institucional, a integração permitia que estudantes com deficiência frequentassem escolas comuns, desde que demonstrassem condições de adaptação ao sistema escolar. Entretanto, o modelo integracionista não exigia transformações estruturais das instituições. A responsabilidade pela adaptação continuava concentrada no estudante.

As críticas à integração contribuíram para a formulação do paradigma da inclusão. Sob esse novo princípio, os sistemas de ensino deveriam organizar-se para atender à diversidade dos estudantes, removendo barreiras e assegurando condições de participação. A Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca de 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 contribuíram para consolidar o direito de acesso das pessoas com deficiência à educação.

Todavia, a aplicação genérica da inclusão às pessoas surdas produziu tensões específicas. A matrícula em escolas comuns representou avanço em relação à exclusão completa, mas não garantiu necessariamente acesso à Libras, interação com pares surdos ou ensino adequado da língua portuguesa como segunda língua. Em muitos contextos, a pessoa surda passou a ocupar fisicamente a sala de aula regular sem participar linguisticamente do processo pedagógico.

A educação inclusiva, quando organizada exclusivamente em língua portuguesa oral, pode produzir uma forma de inclusão física acompanhada de exclusão linguística. A presença do estudante no mesmo espaço dos ouvintes não assegura que ele tenha acesso aos conteúdos, participe das interações ou construa sua identidade junto a uma comunidade linguística. Por essa razão, os movimentos surdos passaram a distinguir o direito de estar na escola do direito de aprender em uma língua plenamente acessível.

Carniel (2018) demonstra que as políticas de inclusão também devem ser analisadas como práticas de gestão e classificação. Ao nomear, organizar e inserir os estudantes em determinadas categorias pedagógicas, o Estado não apenas garante direitos, mas produz formas institucionais de compreender os sujeitos. No caso das pessoas surdas, a classificação exclusiva no campo da deficiência pode invisibilizar sua condição de integrantes de uma minoria linguística.

A partir da década de 1990, intensificaram-se no Brasil as mobilizações pela valorização da Libras e pela educação bilíngue. Fernandes e Moreira (2014) identificam esse período como decisivo para o fortalecimento dos debates sobre direitos linguísticos, políticas de inclusão e organização das escolas de

surdos. As comunidades surdas deixaram de reivindicar apenas o acesso formal à escola e passaram a defender a garantia da Libras como primeira língua, o ensino do português escrito como segunda língua e a participação de profissionais surdos no processo educacional.

O documento denominado *A educação que nós surdos queremos*, elaborado por representantes da comunidade surda em 1999, expressou reivindicações relacionadas à manutenção e criação de escolas bilíngues, à presença de professores surdos, à formação de profissionais e ao respeito à cultura surda. O documento evidenciou que as pessoas surdas não pretendiam permanecer como destinatárias passivas de decisões estatais, mas participar diretamente da formulação de políticas educacionais.

A mudança de perspectiva também implicou a passagem de uma concepção fundamentada na falta para outra baseada na diferença. Argolo e Francisco, ao retomarem Cruz e Prado, ressaltam a ocorrência de uma “mudança de concepção no que se refere à surdez, deixando de ser caracterizada como a falta para ser considerada uma diferença” (Cruz; Prado, 2018, p. 806 *apud* Argolo; Francisco, 2025, p. 50).

A interpretação da surdez como diferença linguística e cultural não nega a existência de aspectos biológicos ou das necessidades individuais relacionadas à saúde. O que se questiona é a redução do sujeito ao diagnóstico audiológico. A pessoa surda é compreendida como participante de experiências visuais, práticas culturais e formas de organização coletiva mediadas por uma língua de sinais.

Essa transformação teórica e política foi decisiva para o reconhecimento jurídico da Libras no início do século XXI. A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 representaram conquistas históricas resultantes da atuação das comunidades surdas, dos pesquisadores, das associações e de outros movimentos sociais. A partir desses marcos, o debate educacional passou a contar com fundamentos jurídicos mais consistentes para reivindicar políticas linguísticas e educação bilíngue.

As políticas públicas, portanto, não devem ser interpretadas como concessões espontâneas do Estado. Elas se constituem em arenas de disputa, nas quais diferentes grupos procuram transformar suas necessidades em problemas públicos e suas reivindicações em direitos. Conforme Silva e Gonçalves, as políticas públicas “atendem a princípios de um governo, mudam conforme regime e formas de governo e geralmente expressam a conquista de movimentos sociais e de classe” (Silva; Gonçalves, 2021, p. 6 *apud* Amorim; Mourão; Dantas, 2023, p. 2346).

Desse modo, a história das políticas públicas para a educação de surdos revela um movimento complexo entre exclusão, institucionalização, oralização, integração, inclusão e reconhecimento linguístico. Os avanços normativos não eliminaram completamente as representações anteriores. Práticas assistencialistas, clínicas e normalizadoras continuam coexistindo com propostas bilíngues e culturais. O campo permanece marcado por disputas acerca da língua de instrução, do lugar de escolarização e do papel atribuído às próprias pessoas surdas.

A consolidação dos direitos educacionais das pessoas surdas no Brasil resulta de um conjunto de normas constitucionais, leis, decretos, resoluções, planos educacionais e convenções internacionais. Esses documentos representam avanços importantes, mas sua existência formal não garante automaticamente a efetivação dos direitos previstos. Entre o reconhecimento jurídico e a realidade escolar encontram-se processos de regulamentação, financiamento, formação profissional, planejamento e controle social.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 constitui o fundamento jurídico do direito à educação. O artigo 205 estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo promover o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O artigo 206 determina a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, enquanto o artigo 208 prevê atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A igualdade de condições estabelecida constitucionalmente não deve ser compreendida como oferta idêntica para todos. Em situações marcadas por diferenças linguísticas e barreiras institucionais, a igualdade formal pode reproduzir desigualdades. A garantia de igualdade material exige medidas específicas, como oferta de Libras, professores bilíngues, tradutores e intérpretes, materiais visuais, avaliação adequada e ensino de português escrito como segunda língua.

A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, contribuiu para o fortalecimento dos direitos das pessoas com deficiência, estabelecendo normas de apoio, integração social e responsabilização do poder público. A norma também colaborou para deslocar a deficiência de um campo exclusivamente assistencial para o campo dos direitos.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, organizou a educação especial como modalidade educacional. Em sua redação original, a LDB estabeleceu que o atendimento deveria ocorrer preferencialmente na rede regular, com serviços de apoio especializado quando necessários. Ainda que a lei não tratasse inicialmente da educação bilíngue de surdos como modalidade autônoma, forneceu fundamentos para a inclusão escolar e para a organização de atendimentos especializados.

A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conhecida como Lei da Acessibilidade, estabeleceu normas gerais para a eliminação de barreiras. Sua concepção de comunicação foi posteriormente ampliada para abranger diferentes línguas, meios e formatos. A acessibilidade comunicacional passou a envolver não apenas adaptações físicas, mas também recursos linguísticos e tecnológicos capazes de assegurar participação.

Ao tratar da comunicação, a legislação abrange:

[...] as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Brasil, 2000, art. 2º).

Essa concepção ampliada demonstra que a acessibilidade não se limita à presença de rampas, elevadores ou adaptações arquitetônicas. Para as pessoas surdas, a acessibilidade linguística constitui condição essencial de participação em atividades educacionais, sociais, culturais e administrativas.

O marco mais específico para a comunidade surda foi a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. A denominada Lei de Libras reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, dotada de sistema linguístico de natureza visual-motora e estrutura gramatical própria. A lei também determinou que o poder público e as empresas concessionárias apoiassem o uso e a difusão da Libras.

Ao reconhecer a Libras, o Estado brasileiro conferiu legitimidade jurídica a uma língua historicamente marginalizada. Carrieri e Espíndola consideram que:

Uma grande conquista a ser considerada no sentido de eliminar barreiras que limitam a inclusão social das pessoas com deficiência foi obtida pela comunidade surda, através da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de expressão e comunicação e inclui a disciplina de Libras no currículo dos cursos de fonoaudiologia e de formação de professores (Carrieri; Espíndola, 2012, p. 4 *apud* Freitas; Silva, 2020).

O reconhecimento legal não transformou a Libras na língua oficial da República, condição atribuída constitucionalmente ao português, mas reconheceu seu estatuto como língua das comunidades surdas brasileiras e meio legal de comunicação e expressão. Essa distinção é necessária para evitar interpretações jurídicas imprecisas e, ao mesmo tempo, reconhecer a importância política da Lei nº 10.436/2002.

A regulamentação da Lei de Libras ocorreu por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. O Decreto detalhou obrigações relacionadas à formação de professores, instrutores, tradutores e intérpretes; à inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação docente e de Fonoaudiologia; ao acesso das pessoas surdas à educação; ao ensino do português como segunda língua; e à garantia de atendimento em serviços públicos.

O Decreto nº 5.626/2005 define como escolas ou classes bilíngues aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa são utilizadas como línguas de instrução no desenvolvimento de todo o processo educativo. A norma diferencia, portanto, a educação bilíngue da simples presença de um intérprete em uma sala estruturada exclusivamente em português oral.

Segundo Franco (2009), o Decreto criou condições para a constituição de uma política linguística voltada às pessoas surdas. Entre as medidas previstas estão a inclusão de Libras nos cursos de licenciatura

e a criação de cursos superiores destinados à formação de profissionais. A autora observa, porém, que a disciplina obrigatória de Libras nas licenciaturas não é suficiente para formar professores proficientes; sua contribuição inicial consiste em reduzir estigmas e aproximar os futuros docentes da realidade linguística das pessoas surdas.

Outro marco foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 2006 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, com equivalência constitucional. A Convenção reconhece as línguas de sinais, determina o respeito à identidade linguística das comunidades surdas e estabelece obrigações relacionadas à acessibilidade e à educação inclusiva.

A incorporação da Convenção com status constitucional fortaleceu a compreensão de que acessibilidade, participação e igualdade de oportunidades são direitos humanos. A educação deve ser organizada sem discriminação, com apoio necessário e respeito às características linguísticas dos estudantes.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orientou a matrícula dos estudantes com deficiência em escolas comuns e a oferta do Atendimento Educacional Especializado no contraturno. O documento representou avanço na universalização do acesso, mas foi criticado pelos movimentos surdos por tratar a educação bilíngue principalmente no interior da educação especial e da escola comum.

Nascimento, Fernandes e Jesus (2020) explicam que a política oficial priorizou a escola regular com tradutor-intérprete e Atendimento Educacional Especializado, enquanto o movimento surdo organizado defendeu a criação e o fortalecimento de escolas e classes bilíngues. A disputa não se resume ao espaço físico, pois envolve decisões sobre a língua de instrução, os profissionais responsáveis e a possibilidade de interação entre pares surdos.

A Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, regulamentou a profissão de tradutor e intérprete de Libras. A norma conferiu reconhecimento jurídico a uma atividade fundamental para a acessibilidade, embora a presença desse profissional não substitua professores bilíngues, materiais adequados ou políticas institucionais de formação.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, regulamentou aspectos da educação especial e do Atendimento Educacional Especializado. O AEE deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar barreiras à participação dos estudantes. Contudo, na educação de surdos, esse atendimento não pode substituir a garantia de uma língua de instrução acessível durante todo o período escolar.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabeleceu metas e estratégias para o decênio correspondente. Na estratégia 4.7, determinou a oferta de educação

bilíngue em Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

O PNE estabelece:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais — Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2014a, estratégia 4.7).

Pereira e Santos (2019) compreendem que a ordem apresentada no dispositivo legal confere relevância às escolas e classes bilíngues como possibilidades educacionais, sem excluir a oferta em escolas inclusivas. A efetivação deve considerar as condições territoriais e a presença de estudantes suficientes para organizar espaços bilíngues.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, consolidou princípios relacionados à acessibilidade, à não discriminação, à autonomia e à participação. No campo educacional, determina a organização de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, assegurando acesso, permanência, participação e aprendizagem.

A LBI também reforça a obrigação de oferecer recursos de acessibilidade, formação de profissionais, tradutores e intérpretes de Libras e práticas pedagógicas inclusivas. O conceito de barreira é ampliado, abrangendo obstáculos nas comunicações e informações, atitudes discriminatórias e limitações tecnológicas.

A Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, representou novo marco ao alterar a LDB e instituir a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de educação escolar. A mudança respondeu a uma reivindicação histórica das comunidades surdas: retirar a educação bilíngue de uma posição secundária dentro da educação especial e reconhecer sua especificidade linguística.

A legislação passou a estabelecer:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021, art. 60-A).

A Lei nº 14.191/2021 determina que a oferta da educação bilíngue deve iniciar na educação infantil e estender-se ao longo da vida. Essa formulação é relevante porque reconhece que os direitos linguísticos das pessoas surdas não se encerram na educação básica. Eles também devem alcançar a educação

profissional, a graduação, o mestrado, o doutorado e outros espaços formativos. Argolo e Francisco ressaltam que a educação bilíngue ao longo da vida não impede que estudantes surdos frequentem instituições comuns, mas amplia as possibilidades de escolha e organização educacional (Lima; Queiroz, 2024, p. 15 *apud* Argolo; Francisco, 2025).

Os marcos legais demonstram uma progressiva passagem do reconhecimento genérico da deficiência para a afirmação da diferença linguística. Entretanto, o conjunto normativo também contém tensões. A educação de surdos permanece atravessada por dispositivos da educação especial, da educação inclusiva e da política linguística. A coexistência dessas perspectivas exige articulação para evitar que a Libras seja reduzida a recurso complementar de acessibilidade.

Lopes e Santos advertem que as legislações foram fundamentais para legitimar ações e adaptar metodologias, embora precisem ser continuamente analisadas diante das novas demandas sociais (Lopes; Santos, 2018, p. 5 *apud* Amorim; Mourão; Dantas, 2023, p. 2346). A legislação constitui, portanto, condição necessária, mas não suficiente. Sua efetividade depende de políticas públicas, orçamento, formação profissional, fiscalização e participação social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidenciou que as políticas públicas e a legislação brasileira promoveram avanços importantes no reconhecimento da Libras, da educação bilíngue e dos direitos linguísticos das pessoas surdas. A Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei nº 14.191/2021 constituem marcos fundamentais para a superação de práticas educacionais historicamente excludentes e para a consolidação de uma educação fundamentada na diferença linguística e cultural.

Entretanto, ainda existe uma distância significativa entre os direitos formalmente assegurados e sua efetivação nas instituições educacionais. A insuficiência de professores bilíngues, tradutores e intérpretes qualificados, materiais acessíveis e políticas de formação continuada compromete a participação plena dos estudantes surdos. Dessa forma, cabe ao Estado garantir financiamento, fiscalização e continuidade das ações, assegurando a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua.

Conclui-se que a efetivação da educação bilíngue depende da articulação entre políticas educacionais e linguísticas, da valorização dos profissionais surdos e da participação direta da comunidade surda na elaboração das decisões que envolvem sua educação. Somente por meio de políticas permanentes e comprometidas com a equidade será possível assegurar aprendizagem, autonomia e oportunidades em todos os níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Cássia Maria Mota; MOURÃO, Evilane dos Passos; DANTAS, Veridiana Xavier. A importância da Língua Brasileira de Sinais – Libras e sua atuação efetiva em ambientes jurídicos: um paradoxo legal. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 11, p. 2337-2352, nov. 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i11.12470.
- ARGOLO, Mariana Alonso; FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes. Avanços e perspectivas da educação bilíngue de surdos no Brasil. **Ensaio Pedagógicos**, Sorocaba, v. 9, n. 1, p. 41-65, jan./abr. 2025.
- AZEVEDO, Kézia Meize de Melo; COSTA, Rafaela Almeida da. Análise de relatos sinalizados de sujeitos surdos: a acessibilidade no ensino de História. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 9, e10711931518, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i9.31518.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 out. 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2000.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: 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.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.
- BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais — Libras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 set. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue:** Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014b.

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: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

CARNIEL, Fagner. Agenciar palavras, fabricar sujeitos: sentidos da educação inclusiva no Paraná. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 24, n. 50, p. 83-116, jan./abr. 2018. DOI: 10.1590/S0104-71832018000100004.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS — FENEIS. **A educação que nós surdos queremos.** Documento elaborado pela comunidade surda no pré-congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre, de 20 a 24 de abril de 1999. Porto Alegre: FENEIS, 1999.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS — FENEIS. **Nota de apoio e esclarecimento sobre o Decreto da Política Nacional de Educação Especial.** [S. l.]: FENEIS, 2020. Documento institucional.

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. DOI: 10.1590/0104-4060.37014.

FRANCO, Monique. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2009.

FREITAS, Cristiane Rodrigues de; SILVA, Cirlande Cabral da. A educação das pessoas com deficiência no Brasil e na Rede Federal de Ensino com enfoque no aluno surdo: uma abordagem sobre os aspectos legais e históricos do processo de inclusão escolar. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, e7975, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.7975.

MORAES, Antonio Henrique Coutelo de; BRAYNER, Izabelly Correia dos Santos. Políticas educacionais e linguísticas brasileiras: considerações sobre o ensino de línguas adicionais para surdos. **Interterritórios**, Caruaru, v. 9, n. 18, e259514, 2023. DOI: 10.51359/2525-7668.2023.259514.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 2, p. 159-178, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37021.

NASCIMENTO, Anne Caroline e Silva Goyos; FERNANDES, Sueli de Fátima; JESUS, Jefferson Diego de. Interfaces entre políticas linguísticas e políticas educacionais: reflexões sobre a educação bilíngue para surdos. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, p. 1-18, 2020. DOI: 10.4013/edu.2020.241.28.

PEREIRA, Alex Sandrelanio dos Santos; SANTOS, David Kaique Rodrigues dos. Educação bilíngue a partir dos movimentos socioeducacionais das pessoas surdas em Salvador-Bahia: direitos linguísticos versus inclusão? **Revista Encantar: Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 1, n. 2, p. 7-28, maio/ago. 2019. DOI: 10.5935/encantar.v1.n2.002.

SOUZA, Regina Maria de; GALLO, Danilo Altenfelder Colussi. O lugar do intelectual ouvinte no movimento surdo brasileiro: reflexões a partir de uma experiência singular. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 58, p. 108-121, jan./jun. 2023. DOI: 10.20395/revesp.2023.58.1.108-121.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA

BILINGUAL EDUCATION FOR DEAF PEOPLE: LIBRAS AND PORTUGUESE LANGUAGE

 <https://doi.org/10.63330/livroautor652026-003>

Wagner Miguel Tizott

Graduação em Pedagogia pelo Instituto Federal do Paraná - Campus Pitanga (IFPR)

Professor da Rede Estadual de Ensino

RESUMO

A educação bilíngue para surdos constitui uma proposta educacional fundamentada no reconhecimento da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua dos estudantes surdos. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, cujo objetivo consiste em analisar os fundamentos históricos, conceituais, linguísticos e legais da educação bilíngue, bem como discutir as condições necessárias para sua efetivação nos diferentes níveis de ensino. A metodologia compreendeu a análise de produções acadêmicas sobre educação de surdos, direitos linguísticos, formação docente, práticas pedagógicas visuais e letramento acadêmico, além de legislações brasileiras relacionadas à Libras e à educação bilíngue. Os resultados evidenciam que a simples presença de intérpretes ou o uso ocasional de sinais não garantem uma educação efetivamente bilíngue. São necessários professores proficientes em Libras, participação de profissionais surdos, materiais acessíveis, metodologias visuais, currículos adequados e ensino do português escrito como segunda língua. Conclui-se que a consolidação dessa modalidade depende da transformação das estruturas educacionais, da valorização da comunidade surda e da garantia de condições linguísticas que promovam aprendizagem, autonomia, participação e produção de conhecimentos.

Palavras-chave: Direitos linguísticos; Educação bilíngue de surdos; Inclusão educacional; Libras; Língua Portuguesa como segunda língua.

ABSTRACT

Bilingual education for deaf people is an educational approach based on the recognition of Brazilian Sign Language, known as Libras, as the first language and written Portuguese as the second language of deaf students. This study is characterized as qualitative, bibliographic, and documentary research, whose objective is to analyze the historical, conceptual, linguistic, and legal foundations of bilingual education, as well as to discuss the conditions required for its implementation at different educational levels. The methodology involved the analysis of academic studies on deaf education, linguistic rights, teacher

education, visual pedagogical practices, and academic literacy, in addition to Brazilian legislation related to Libras and bilingual education. The results demonstrate that the mere presence of sign language interpreters or the occasional use of signs does not guarantee an effectively bilingual education. Proficient Libras teachers, the participation of deaf professionals, accessible materials, visual methodologies, appropriate curricula, and the teaching of written Portuguese as a second language are required. It is concluded that the consolidation of this educational modality depends on transforming educational structures, valuing the deaf community, and ensuring linguistic conditions that promote learning, autonomy, participation, and knowledge production.

Keywords: Bilingual deaf education; Brazilian Sign Language; Educational inclusion; Linguistic rights; Portuguese as a second language.

1 INTRODUÇÃO

A democratização do acesso à educação superior constitui uma das condições fundamentais para a construção de uma sociedade socialmente justa, linguisticamente plural e comprometida com a igualdade de oportunidades. Entretanto, quando se observa a participação das pessoas surdas em programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente nos cursos de mestrado e doutorado, verifica-se que o ingresso formal nas instituições não representa, por si só, a efetivação do direito à educação. O acesso precisa estar acompanhado de condições institucionais que assegurem permanência, participação acadêmica, produção de conhecimento, interação com professores e pesquisadores, desenvolvimento da autonomia intelectual e conclusão do percurso formativo.

Nesse contexto, a expressão “além das limitações”, presente no título deste estudo, não deve ser interpretada como referência a uma suposta incapacidade intelectual ou cognitiva das pessoas surdas. As limitações enfrentadas por esses sujeitos são produzidas, sobretudo, por barreiras linguísticas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas, culturais e atitudinais presentes nas instituições de ensino. Quando os processos seletivos, as aulas, as orientações, as bancas, os eventos científicos e os materiais acadêmicos são organizados exclusivamente a partir da Língua Portuguesa oral, cria-se um ambiente pouco acessível aos candidatos e estudantes que utilizam a Língua Brasileira de Sinais — Libras — como primeira língua.

A trajetória educacional das pessoas surdas foi marcada por práticas que privilegiaram a oralização e a adaptação dos sujeitos a padrões linguísticos ouvintes. Como consequência, diferentes gerações chegaram à educação superior tendo vivenciado processos escolares descontínuos, insuficientemente bilíngues ou pouco comprometidos com o pleno desenvolvimento da Libras e da Língua Portuguesa escrita. Fernandes e Moreira (2017, p. 127) afirmam que o ingresso progressivo de estudantes surdos no ensino

superior passou a exigir mudanças institucionais relacionadas ao direito à educação bilíngue, compreendida como a possibilidade de acessar, produzir e compartilhar conhecimentos em Libras e em Língua Portuguesa na modalidade escrita.

O reconhecimento legal da Libras, promovido pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005, representou um marco político e linguístico para a comunidade surda brasileira. Esses dispositivos contribuíram para reconhecer a Libras como sistema linguístico de natureza visual-motora, dotado de estrutura gramatical própria, além de estabelecer orientações relativas à formação de professores, instrutores, tradutores e intérpretes. Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 inseriu a educação bilíngue de surdos como modalidade educacional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua dos estudantes surdos sinalizantes.

Apesar desses avanços normativos, permanece uma distância significativa entre o reconhecimento formal dos direitos linguísticos e sua materialização nas práticas universitárias. Em muitos casos, a inclusão limita-se à contratação de um tradutor e intérprete de Libras, sem que ocorram mudanças na estrutura acadêmica, nas metodologias, nos materiais, nos instrumentos avaliativos e nas formas de interação entre estudantes, docentes, orientadores e pesquisadores. Desse modo, transfere-se para um único profissional a responsabilidade por um processo complexo, que deveria envolver toda a instituição e estar integrado às políticas de ensino, pesquisa, extensão, pós-graduação e acessibilidade.

Fernandes e Moreira (2017, p. 136) advertem que o desafio enfrentado pelas universidades não se resolve apenas com a disponibilização do intérprete de Libras. A mediação interpretativa é indispensável em diferentes situações, mas não substitui o planejamento pedagógico bilíngue, a interação direta com professores, a acessibilidade dos materiais e o desenvolvimento do letramento acadêmico. Conforme Favorito e Freire:

A presença do intérprete pode facilitar o acesso ao conhecimento factual para os alunos que conhecem a língua de sinais, mas não garante a construção do conhecimento conceptual, que demanda um processo de trocas discursivas entre os participantes (Favorito; Freire, 2007, p. 211 *apud* Fernandes; Moreira, 2017, p. 136).

Essa reflexão assume relevância ainda maior nos programas de mestrado e doutorado, nos quais o estudante necessita dominar práticas acadêmicas específicas, como elaboração de projetos de pesquisa, leitura de textos teóricos, participação em seminários, realização de estudos metodológicos, produção de artigos científicos, submissão de trabalhos, apresentação de comunicações, realização de estágio docente, participação em grupos de pesquisa e defesa pública de dissertações e teses. A ausência de acessibilidade

em qualquer uma dessas atividades pode comprometer não somente a compreensão dos conteúdos, mas também a autonomia, a participação e o reconhecimento do estudante surdo como pesquisador.

A produção acadêmica exige o domínio de gêneros textuais altamente especializados, normalmente elaborados em Língua Portuguesa escrita. Para os pesquisadores surdos que têm a Libras como primeira língua, a escrita acadêmica em português envolve um processo de aprendizagem de segunda língua, marcado por relações entre sistemas linguísticos de modalidades distintas. A Libras organiza-se pela modalidade visual-espacial, enquanto a Língua Portuguesa escrita se estrutura na modalidade gráfico-visual, correspondendo à representação escrita de uma língua oral-auditiva. Essas diferenças precisam ser consideradas na avaliação de projetos, artigos, dissertações, teses e demais produções acadêmicas.

O reconhecimento da Língua Portuguesa como segunda língua não significa diminuir a importância de sua aprendizagem. Ao contrário, significa oferecer condições metodológicas adequadas para que os estudantes surdos possam apropriar-se da escrita acadêmica como instrumento de participação social, exercício profissional, divulgação científica e defesa de direitos. Moraes e Brayner (2023, p. 3) compreendem a língua como elemento estratégico para o desenvolvimento intelectual, social, cognitivo, afetivo, sociocultural e acadêmico, destacando que, para a comunidade surda brasileira, a Libras ocupa uma posição indispensável nesse processo.

Assim, o letramento acadêmico bilíngue não pode ser reduzido à correção gramatical dos textos escritos. Ele envolve a apropriação dos modos de produzir, interpretar, organizar e divulgar conhecimentos nas diferentes áreas científicas, considerando a Libras como língua de pensamento, interação, argumentação e construção conceitual. Envolve, ainda, a criação de glossários bilíngues, sinais-termo, materiais audiovisuais em Libras, textos acessíveis, traduções de editais, videoaulas, registros sinalizados, orientações bilíngues e outras estratégias que possibilitem ao estudante participar ativamente da vida universitária.

O ingresso em um programa de pós-graduação apresenta barreiras que podem surgir antes mesmo da matrícula. Editais exclusivamente em Língua Portuguesa, provas escritas sem adequações linguísticas, entrevistas sem intérpretes qualificados, critérios pouco transparentes de avaliação, exigências de proficiência em línguas estrangeiras e falta de acessibilidade nas plataformas de inscrição podem limitar as oportunidades dos candidatos surdos. Nesse caso, promove-se uma igualdade apenas formal, pois todos os candidatos são submetidos aos mesmos procedimentos, embora não disponham das mesmas condições linguísticas de acesso às informações e de expressão de seus conhecimentos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que, na educação superior, as ações devem promover o acesso, a permanência e a participação dos estudantes, contemplando recursos e serviços de acessibilidade nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e nos processos seletivos. Segundo o documento, tais recursos devem estar presentes

em todas as atividades que envolvem ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2008, p. 12 *apud* Fernandes; Moreira, 2017, p. 131). Dessa forma, a acessibilidade não deve ser compreendida como concessão individual ou atendimento ocasional, mas como responsabilidade institucional permanente.

Para além do ingresso, a permanência dos estudantes surdos depende de ações articuladas. Entre elas, destacam-se a oferta de tradutores e intérpretes de Libras com formação adequada para as diferentes áreas do conhecimento; a formação de docentes e orientadores; a acessibilidade dos ambientes virtuais; a tradução de conteúdos acadêmicos; a disponibilização antecipada de textos e apresentações; a organização de bancas bilíngues; a flexibilização das formas de apresentação e avaliação; o acompanhamento do processo de escrita acadêmica; e a participação de pesquisadores surdos na elaboração das políticas institucionais.

A orientação de dissertações e teses representa um dos principais espaços de construção do conhecimento na pós-graduação. Quando orientador e orientando não compartilham diretamente uma língua, a comunicação pode tornar-se dependente da mediação do intérprete. Embora essa atuação seja fundamental, determinadas atividades exigem relações dialógicas contínuas, como definição do problema de pesquisa, discussão epistemológica, análise de dados, revisão conceitual e construção da autoria. Por isso, as instituições precisam desenvolver estratégias que ampliem a comunicação entre orientadores, estudantes, intérpretes, grupos de pesquisa e profissionais especializados, evitando que o pesquisador surdo seja colocado em posição passiva.

Também se torna necessário reconhecer o estudante surdo como produtor de conhecimento, e não apenas como destinatário de políticas de inclusão. A presença de pesquisadores surdos nos programas de pós-graduação contribui para o desenvolvimento de investigações construídas a partir de experiências visuais, culturais e linguísticas próprias. Além disso, amplia a participação da comunidade surda na definição dos problemas científicos que dizem respeito à sua história, educação, língua, cultura, identidade e vida social. A inclusão acadêmica, nessa perspectiva, significa garantir o direito de pesquisar, publicar, orientar, ensinar e participar das decisões universitárias.

A experiência apresentada por Fernandes e Moreira (2017, p. 137-138) demonstra que a implantação de políticas institucionais bilíngues pode modificar progressivamente a presença de estudantes surdos na universidade. Na Universidade Federal do Paraná, a adoção de bancas acessíveis, o apoio de intérpretes, a oferta do curso de Letras Libras e o desenvolvimento de ações de letramento acadêmico contribuíram para ampliar a participação de pessoas surdas na graduação e na pós-graduação. Entre 2013 e 2017, quatro pesquisadores surdos concluíram o mestrado em Educação na instituição, evidenciando que a oferta de condições linguísticas e acadêmicas adequadas pode produzir resultados concretos.

As tecnologias digitais também podem contribuir para a superação de barreiras comunicacionais, especialmente por meio de videoconferências acessíveis, plataformas de tradução, materiais sinalizados,

legendas, registros audiovisuais e ambientes virtuais que permitam diferentes formas de interação. Lopes e Goetttert (2015, p. 359) destacam que as tecnologias digitais ampliaram as modalidades de participação e independência das pessoas surdas, favorecendo a circulação de informações e a comunicação por meio de imagens, vídeos e textos escritos. Contudo, a simples presença da tecnologia não garante inclusão, sendo necessário que os recursos sejam planejados a partir das experiências visuais e das necessidades linguísticas dos usuários surdos.

Diante dessas questões, este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: quais barreiras linguísticas, comunicacionais, pedagógicas e institucionais dificultam o acesso e a permanência de pessoas surdas em programas de mestrado e doutorado, e quais ações podem promover condições efetivamente bilíngues de aprendizagem, participação e produção do conhecimento?

O objetivo geral consiste em analisar os desafios relacionados ao acesso, à permanência e à participação acadêmica de pessoas surdas em programas de mestrado e doutorado, considerando a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. De maneira específica, busca-se discutir as barreiras encontradas nos processos seletivos e nas práticas acadêmicas; refletir sobre a função da Libras na construção e na circulação do conhecimento científico; compreender a importância do letramento acadêmico bilíngue; e identificar possibilidades institucionais para ampliar a aprendizagem, a autonomia e o protagonismo de pesquisadores surdos.

A relevância desta investigação fundamenta-se na necessidade de superar concepções assistencialistas de inclusão e construir políticas universitárias orientadas pelos direitos linguísticos. O estudante surdo não deve ser considerado um sujeito que precisa adaptar-se individualmente às estruturas existentes, mas um cidadão bilíngue cuja presença demanda transformações nas relações, nos currículos, nos processos de avaliação, nas práticas de orientação e na organização institucional. Pereira (2022, p. 82) observa que a inclusão pode assumir caráter excludente quando a presença do estudante não é acompanhada das condições necessárias para sua participação e aprendizagem. Embora essa reflexão tenha sido formulada a partir da educação básica, ela também permite compreender situações vivenciadas na educação superior, quando a matrícula não resulta em pertencimento e participação acadêmica efetiva.

Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa de natureza qualitativa, bibliográfica e documental. O levantamento bibliográfico contempla estudos sobre educação bilíngue de surdos, políticas linguísticas, acesso e permanência no ensino superior, letramento acadêmico, tradução e interpretação de Libras e tecnologias acessíveis. A pesquisa documental considera dispositivos legais e normativos relacionados aos direitos educacionais e linguísticos das pessoas surdas. A análise é orientada por uma perspectiva social, cultural e linguística da surdez, afastando-se de interpretações que reduzam a pessoa surda à perda auditiva ou à deficiência individual.

Por fim, promover a participação de pessoas surdas em programas de mestrado e doutorado significa ampliar as possibilidades de formação de professores, pesquisadores, orientadores, gestores e intelectuais surdos. Significa também reconhecer que a pluralidade linguística fortalece a universidade e produz novas formas de compreender a educação, a ciência e a sociedade. A verdadeira voz da inclusão não se limita ao discurso institucional sobre diversidade, mas manifesta-se quando as pessoas surdas encontram condições para ingressar, permanecer, pesquisar, escrever, sinalizar, publicar e ocupar legitimamente os espaços de produção científica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da educação bilíngue para surdos exige a retomada crítica dos processos históricos que determinaram as formas de escolarização, comunicação e participação social destinadas às pessoas surdas. Ao longo de diferentes períodos, a educação desses sujeitos foi organizada sob a influência de concepções clínicas, terapêuticas e corretivas, nas quais a surdez era interpretada prioritariamente como deficiência orgânica que deveria ser compensada por meio da oralização. Essa perspectiva contribuiu para que a escola concentrasse seus esforços na aproximação do estudante surdo aos padrões linguísticos e comportamentais das pessoas ouvintes, deixando em segundo plano o acesso aos conhecimentos escolares, o desenvolvimento da língua de sinais e a formação cultural e identitária da comunidade surda.

A história da educação de surdos foi marcada por disputas entre diferentes concepções de língua, sujeito, aprendizagem e normalidade. De um lado, encontravam-se propostas que reconheciam a importância das línguas de sinais na comunicação e na instrução dos estudantes; de outro, consolidaram-se práticas baseadas na oralização e na tentativa de eliminar ou restringir a sinalização. Essas disputas não se limitaram à escolha de um método pedagógico, pois expressavam relações de poder entre línguas, grupos sociais e formas de compreender a diferença humana.

Um dos acontecimentos mais representativos dessa história foi o Segundo Congresso Internacional de Educação de Surdos, realizado em Milão, em 1880. Naquele encontro, a maioria dos participantes aprovou resoluções favoráveis ao método oral puro, deslegitimando a língua de sinais como meio de comunicação e de ensino. Entre os 164 delegados presentes, apenas dois eram surdos, evidenciando que as decisões sobre a educação da comunidade surda foram tomadas majoritariamente por pessoas ouvintes, sem a participação efetiva dos sujeitos diretamente afetados por essas políticas. A partir desse período, professores surdos foram afastados das instituições e as línguas de sinais passaram a ser proibidas ou severamente limitadas em diferentes contextos escolares (Fernandes; Moreira, 2014, p. 53).

As determinações decorrentes do Congresso de Milão não produziram somente mudanças metodológicas. Elas contribuíram para a constituição de uma ordem educacional ouvintista, na qual a língua oral passou a ser considerada superior e necessária à integração social das pessoas surdas. A língua de

sinais, por sua vez, foi associada ao atraso, à gestualidade rudimentar e à incapacidade de desenvolver formas abstratas de pensamento. Tal compreensão desconsiderava a natureza linguística das línguas de sinais e impunha às crianças surdas um processo de aprendizagem construído a partir de uma modalidade linguística pouco ou não acessível.

Segundo Fernandes e Moreira (2014, p. 53-54), as políticas de proibição da língua de sinais repercutiram durante aproximadamente um século, produzindo atraso educacional, exclusão social e representações negativas sobre a capacidade intelectual das pessoas surdas. Nesse contexto, a escola deixou de priorizar a apropriação de conhecimentos científicos e passou a dedicar parte significativa de suas atividades ao treinamento da fala, da leitura labial e de habilidades auditivas. A aprendizagem dos conteúdos curriculares ficou subordinada ao desenvolvimento da oralidade, ainda que grande parte dos estudantes não apresentasse condições de acessar plenamente a língua oral.

Ao analisar os efeitos históricos dessas políticas, Lane destacou que, mesmo após cem anos, as pessoas surdas ainda encontravam poucos espaços de participação nas decisões relativas à educação das crianças surdas. Para o autor, não se assegurava à comunidade surda influência significativa na definição de suas políticas educacionais e linguísticas (Lane, 1984, p. 377 *apud* Fernandes; Moreira, 2014, p. 54). Essa crítica demonstra que o problema não se restringia às práticas de sala de aula, mas envolvia a ausência das pessoas surdas nos espaços de poder, planejamento e decisão.

O oralismo consolidou-se como uma filosofia educacional fundamentada na ideia de que a integração social do surdo dependeria do domínio da língua oral. Assim, o trabalho pedagógico enfatizava exercícios de articulação, treinamento auditivo, leitura orofacial e repetição de estruturas linguísticas. A fala era concebida como condição necessária ao desenvolvimento cognitivo, enquanto a língua de sinais era tratada como obstáculo à oralização. Essa perspectiva produziu consequências profundas, uma vez que muitos estudantes passaram anos submetidos a treinamentos sem alcançar domínio suficiente da oralidade e, simultaneamente, sem ter acesso pleno a uma língua visual.

A crítica ao oralismo intensificou-se diante dos resultados insatisfatórios apresentados pelos estudantes surdos em leitura, escrita, desenvolvimento conceitual e conclusão da escolarização. O fracasso educacional não poderia ser atribuído à condição de surdez, mas às barreiras produzidas por um modelo que impedia ou retardava o acesso a uma língua plenamente acessível. Nesse sentido, a ausência da língua de sinais nos primeiros anos de vida e no processo escolar produziu situações de privação linguística, afetando a comunicação, a interação social, a formação de conceitos e a apropriação dos conteúdos acadêmicos.

Em oposição aos limites do oralismo, difundiu-se, especialmente a partir da segunda metade do século XX, a filosofia da Comunicação Total. Essa proposta defendia o uso combinado de diferentes recursos comunicativos, incluindo sinais, gestos, fala, leitura labial, escrita, alfabeto manual e recursos

visuais. Sua principal finalidade era possibilitar a comunicação, sem necessariamente reconhecer a língua de sinais como língua autônoma e estruturalmente distinta da língua oral.

Embora tenha representado uma abertura à utilização de sinais, a Comunicação Total frequentemente resultou na mistura de elementos da língua oral e da língua de sinais, submetendo a organização visual da sinalização à estrutura gramatical do português. Em muitas experiências, os sinais eram usados apenas como apoio para a língua oral, sem que a Libras fosse reconhecida como língua de instrução, interação e produção de conhecimentos.

Finger e Flores (2014, p. 294), fundamentados em Andrade, Aguiar e Madeiro, distinguem três filosofias educacionais recorrentes: o oralismo, centrado na fala e na leitura orofacial; a Comunicação Total, caracterizada pela combinação de diferentes recursos; e o bilinguismo, que estabelece a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Os autores alertam que práticas oralistas e de Comunicação Total podem permanecer presentes mesmo em instituições que se autodenominam bilíngues. Conforme Andrade, Aguiar e Madeiro:

Não é incomum encontrar profissionais que se afirmem adeptos do bilinguismo, apesar de valorizarem e estimularem apenas a oralização sem sequer terem conhecimentos e utilizarem a língua de sinais (Andrade; Aguiar; Madeiro, 2009, p. 112 *apud* Finger; Flores, 2014, p. 294).

Essa contradição evidencia que a alteração da nomenclatura institucional não garante a transformação das concepções e das práticas pedagógicas. Uma escola não se torna bilíngue apenas porque matricula estudantes surdos, contrata intérpretes ou utiliza sinais de maneira ocasional. A educação bilíngue pressupõe mudança epistemológica, linguística, curricular e institucional, reconhecendo a Libras como língua de comunicação, interação, instrução, avaliação e produção de conhecimento.

No Brasil, o debate sobre educação bilíngue ganhou força a partir da década de 1990, período marcado pela organização política dos movimentos surdos e pela consolidação dos Estudos Surdos no campo acadêmico. Nesse momento, intensificaram-se as discussões sobre língua de sinais, identidade, cultura, diferença, bilinguismo e crítica aos modelos clínico-terapêuticos. Os movimentos surdos passaram a reivindicar o direito de participar das decisões relativas à sua escolarização, defendendo instituições em que a Libras ocupasse posição central (Fernandes; Moreira, 2014, p. 52).

Os Estudos Surdos contribuíram para deslocar a análise da surdez de uma perspectiva centrada exclusivamente na deficiência para uma compreensão social, cultural e linguística. Isso não significa negar os aspectos biológicos da perda auditiva, mas questionar a ideia de que esses aspectos determinam, isoladamente, as capacidades educacionais e cognitivas dos sujeitos. A partir da perspectiva socioantropológica, as pessoas surdas são compreendidas como integrantes de comunidades linguísticas

que produzem formas próprias de interação, cultura, literatura, humor, memória, arte e representação do mundo.

A concepção socioantropológica considera que as barreiras enfrentadas pelas pessoas surdas decorrem, em grande medida, da organização monolíngue e ouvinte da sociedade. Quando a informação, a educação e os serviços públicos são disponibilizados apenas em língua oral, a exclusão é socialmente produzida. Desse modo, o problema deixa de ser localizado unicamente no corpo do indivíduo e passa a ser analisado nas relações entre diferenças linguísticas, estruturas institucionais e práticas sociais.

Nesse cenário, a educação bilíngue emerge como proposta que busca garantir o acesso da pessoa surda a duas línguas com funções e condições de aprendizagem distintas. A Libras deve ser adquirida e desenvolvida como primeira língua, enquanto a Língua Portuguesa, sobretudo em sua modalidade escrita, deve ser ensinada como segunda língua. Essa organização não implica equivalência absoluta de funções entre as duas línguas, pois a Libras assume papel fundamental na comunicação, na interação, na instrução e na constituição dos processos de significação.

Silva (2017, p. 135) afirma que a educação bilíngue para surdos passou a se difundir no Brasil principalmente a partir dos anos 1990, propondo a construção de ambientes linguísticos favoráveis à aquisição da Libras e à aprendizagem do português como segunda língua. A proposta exige compreender a comunidade surda como minoria linguística e reconhecer que o desenvolvimento educacional não pode ser organizado a partir de métodos destinados originalmente a falantes nativos do português oral.

O bilinguismo das pessoas surdas possui características particulares. Diferentemente de muitas minorias linguísticas constituídas em territórios específicos, as pessoas surdas estão dispersas geograficamente e, em sua maioria, nascem em famílias ouvintes que não dominam a língua de sinais. Dessa forma, a língua acessível à criança nem sempre está disponível no ambiente familiar. Enquanto outras crianças pertencentes a grupos minoritários geralmente adquirem a língua da família desde o nascimento, muitas crianças surdas encontram sua primeira língua somente ao ingressarem na escola ou ao estabelecerem contato com adultos surdos.

A condição bilíngue da comunidade surda brasileira também é atravessada pela desigualdade de prestígio entre Libras e português. A Língua Portuguesa é oficial, amplamente utilizada nas instituições, nos documentos, nas relações de trabalho e nos processos educacionais. A Libras, embora reconhecida legalmente, ainda ocupa posição minoritária e enfrenta processos de invisibilização. Fernandes e Moreira (2014, p. 57) observam que não é a língua que é minoritária em termos estruturais ou linguísticos, mas a comunidade que a utiliza, devido às relações sociais e políticas que atribuem maior poder a determinadas línguas.

A educação bilíngue, portanto, não pode ser interpretada como simples somatória de Libras e português. Ela envolve o enfrentamento das relações assimétricas entre as línguas e a garantia de que a

Libras não seja subordinada à estrutura ou às finalidades do português. A utilização de duas línguas no mesmo espaço não caracteriza, por si só, uma proposta bilíngue. É necessário que as funções de cada língua estejam claramente definidas, que os profissionais tenham formação adequada e que o currículo seja construído a partir das experiências visuais e linguísticas dos estudantes.

Nascimento e Costa (2014, p. 161-162) esclarecem que uma escola bilíngue não se define apenas pela presença conjunta de estudantes surdos e ouvintes. Para os autores, educação bilíngue é aquela que oferece instrução em duas línguas. A Libras e o português escrito devem integrar os processos de comunicação, ensino, produção de materiais e avaliação. A proposta requer professores bilíngues, formação especializada, currículo adequado e participação da comunidade surda na organização institucional.

A escola bilíngue é regular porque trabalha com os conhecimentos previstos na educação básica; é especializada porque demanda profissionais capazes de ensinar por meio da Libras e de compreender as especificidades linguísticas dos estudantes; e é específica porque se organiza para assegurar um ambiente de uso efetivo da língua de sinais. Nessa perspectiva, a especialização não representa redução curricular, segregação ou simplificação dos conteúdos. Ao contrário, significa garantir condições linguísticas para que os estudantes tenham acesso ao mesmo patrimônio científico, artístico e cultural disponibilizado aos demais cidadãos.

O currículo da educação bilíngue deve contemplar a Libras não somente como instrumento de comunicação, mas também como objeto de estudo. Isso envolve o ensino de seus aspectos linguísticos, discursivos, literários e culturais. A Literatura Surda, a história dos movimentos surdos, as identidades, as produções artísticas e as experiências visuais precisam integrar as práticas escolares, contribuindo para a construção de referências positivas e para o fortalecimento do pertencimento comunitário.

O conceito de educação bilíngue também precisa ser diferenciado da interpretação restrita da acessibilidade. Quando a Libras é tratada apenas como recurso de acesso ao currículo formulado integralmente em português, mantém-se uma estrutura monolíngue. A língua de sinais passa a ser compreendida de maneira semelhante a uma tecnologia assistiva, e não como língua de uma comunidade. Fernandes e Moreira (2014, p. 63) criticam esse deslocamento, pois a equiparação entre Libras e recursos técnicos ignora sua dimensão histórica, cultural e política.

Uma proposta bilíngue consistente requer que a Libras esteja presente desde o planejamento curricular até as interações cotidianas, passando pela explicação dos conteúdos, pela formação de conceitos, pela avaliação, pelos materiais didáticos e pela participação das famílias. A centralidade da língua de sinais deve ocorrer em todas as etapas e modalidades educacionais, incluindo educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, graduação e pós-graduação.

A educação bilíngue também pressupõe a superação de baixas expectativas sobre o desempenho dos estudantes surdos. A simplificação dos conteúdos, a redução das exigências acadêmicas e a substituição do

ensino por atividades meramente ocupacionais não constituem práticas inclusivas. A diferença linguística exige adequação das formas de ensinar e avaliar, e não diminuição dos conhecimentos a serem aprendidos.

Portanto, os fundamentos históricos e conceituais da educação bilíngue demonstram que essa proposta resulta de lutas políticas, pesquisas acadêmicas e experiências protagonizadas pela comunidade surda. O bilinguismo não pode ser reduzido a uma técnica pedagógica, pois constitui princípio de reconhecimento dos direitos linguísticos e da diferença cultural. Sua concretização exige transformação das estruturas educacionais, formação de profissionais, presença de educadores surdos e garantia da Libras como língua de instrução.

O reconhecimento da Libras como primeira língua das pessoas surdas sinalizantes fundamenta-se em sua plena acessibilidade visual e em sua capacidade de organizar processos de comunicação, pensamento, interação e produção de conhecimentos. Como língua natural, a Libras possui estrutura gramatical própria, recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, não podendo ser confundida com gestos, mímicas ou representações simplificadas da Língua Portuguesa.

A modalidade visual-espacial da Libras permite que as informações sejam produzidas e percebidas por meio do corpo, das mãos, das expressões faciais, do espaço e do movimento. Essas características não diminuem sua complexidade linguística. Ao contrário, demonstram que as línguas humanas podem organizar-se por diferentes modalidades. Assim como as línguas orais utilizam recursos auditivos e vocais, as línguas de sinais utilizam recursos visuais e corporais para constituir unidades, relações gramaticais e sentidos discursivos.

Considerar a Libras como primeira língua significa reconhecer que ela deve desempenhar papel central no desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda. O conceito de primeira língua não pode ser definido somente pela língua utilizada pela família ou pela ordem cronológica de contato. No caso das pessoas surdas, a acessibilidade constitui critério decisivo, pois uma língua oral presente no ambiente familiar pode não ser plenamente percebida e adquirida pela criança.

Silva (2017, p. 132-133) observa que a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que não utiliza uma língua de sinais. Consequentemente, o acesso à Libras pode ocorrer em diferentes momentos: por meio de programas de intervenção precoce, no contato com usuários da língua em instituições educacionais ou, tardiamente, nos encontros com outros surdos. Essa variação na idade de aquisição expõe muitas crianças a períodos de privação linguística.

Em pesquisa mencionada por Silva, Quadros e Cruz identificaram grande variação na idade de início da aquisição da Libras entre participantes surdos. Alguns tiveram contato antes dos quatro anos e seis meses, enquanto outros iniciaram esse processo depois dos dez anos. Esses dados demonstram que a disponibilidade da Libras ainda depende de fatores familiares, regionais e institucionais, em vez de

constituir um direito assegurado desde os primeiros anos de vida (Quadros; Cruz, 2011 *apud* Silva, 2017, p. 132-133).

A aquisição tardia de uma primeira língua pode afetar a formação de conceitos, a comunicação familiar, a participação escolar e o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita. Isso não decorre de uma incapacidade da pessoa surda, mas da ausência de condições sociais para o acesso linguístico. Quando a criança encontra adultos e outras crianças sinalizantes, passa a participar de práticas discursivas por meio das quais pode perguntar, narrar, explicar, argumentar, imaginar e construir relações sobre o mundo.

Estudos desenvolvidos com crianças surdas filhas de pais surdos demonstram que a exposição precoce à língua de sinais favorece um desenvolvimento linguístico, cognitivo e acadêmico comparável ao de crianças ouvintes expostas desde cedo a uma língua oral. Segundo Pereira, tais estudos evidenciam a importância de que as crianças surdas tenham acesso à língua de sinais o mais cedo possível (Pereira, 2002, p. 47 *apud* Silva, 2017, p. 134).

A centralidade da Libras deve ser compreendida para além do domínio de vocabulário ou de estruturas isoladas. A criança precisa participar de práticas sociais de linguagem em que a língua circule de maneira viva, contextualizada e significativa. A interação com adultos surdos é especialmente relevante, pois esses sujeitos oferecem modelos linguísticos e culturais, ampliando as possibilidades de identificação e pertencimento.

Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014, p. 139-140) defendem que os estudantes surdos devem ser inseridos no fluxo interdiscursivo das interações em Libras. Essa inserção ocorre por meio do contato com usuários fluentes e da participação em práticas carregadas de sentidos, valores e perspectivas sobre o mundo. A presença de adultos surdos possibilita a apropriação de gêneros discursivos, formas de argumentação, narrativas, explicações e outras práticas que poderão dialogar posteriormente com a Língua Portuguesa escrita.

A Libras, como primeira língua, constitui a base a partir da qual o estudante pode organizar a experiência e estabelecer relações com os conhecimentos escolares. Isso não significa que todo conceito deva ser traduzido mecanicamente de uma língua para outra. Significa que a compreensão, a discussão e a elaboração conceitual precisam ocorrer por meio de uma língua plenamente acessível, permitindo que o estudante participe ativamente da construção dos sentidos.

Como língua de instrução, a Libras deve ser utilizada diretamente pelo professor para ensinar os componentes curriculares. A comunicação direta reduz a dependência de mediações e amplia as possibilidades de diálogo entre professor e estudante. Quando o docente domina a Libras, pode explicar, reformular, responder a perguntas, produzir exemplos, avaliar a compreensão e interagir de maneira espontânea.

A língua de instrução não é apenas o código utilizado para apresentar uma informação. Ela é o meio pelo qual se estabelecem as relações pedagógicas, se negociam sentidos e se constroem conhecimentos. Uma aula traduzida para Libras não é necessariamente equivalente a uma aula planejada e desenvolvida nessa língua. O planejamento bilíngue precisa considerar as características visuais da exposição, a organização espacial, o tempo de observação, os recursos didáticos e as formas de participação dos estudantes.

No ensino de História, por exemplo, Pereira (2017, p. 161) relata uma prática em escola bilíngue na qual a Libras era utilizada como primeira língua e língua de instrução, possibilitando o acesso aos conhecimentos e a ampliação do uso social da língua. A Língua Portuguesa escrita ocupava a posição de segunda língua, sendo trabalhada em articulação com as atividades realizadas em Libras.

A utilização da Libras como língua de instrução requer que os materiais didáticos também sejam acessíveis. Não basta disponibilizar textos escritos e solicitar ao intérprete que os traduza durante a aula. Vídeos em Libras, produções visuais, esquemas, mapas conceituais, imagens, animações, glossários e outros recursos devem ser integrados ao planejamento. A visualidade, entretanto, não pode ser reduzida ao uso decorativo de imagens. Os recursos precisam relacionar-se aos objetivos de aprendizagem e contribuir para a elaboração de conceitos.

A pedagogia visual reconhece que a experiência das pessoas surdas se organiza fortemente pela visão. Essa compreensão implica planejar as formas de apresentação, circulação e registro das informações. O professor precisa considerar o campo visual do estudante, a alternância entre observação do intérprete, leitura de textos, visualização de slides e acompanhamento das explicações. Apresentar simultaneamente várias fontes visuais pode produzir sobrecarga, pois o estudante não consegue observar o professor, o intérprete e o material ao mesmo tempo.

A presença de professores surdos constitui elemento fundamental da educação bilíngue. Além de atuarem no ensino da Libras, esses profissionais podem ensinar diferentes conteúdos, participar da gestão escolar, elaborar materiais, desenvolver pesquisas e contribuir para a formação de professores ouvintes. Sua presença rompe com a representação da pessoa surda apenas como estudante ou beneficiária de políticas públicas, reconhecendo-a como educadora, pesquisadora e produtora de conhecimentos.

O professor surdo também representa uma referência linguística e identitária para as crianças. No contato com adultos surdos, os estudantes podem construir expectativas positivas sobre o futuro, compreender a diversidade de trajetórias e desenvolver sentimento de pertencimento. Essa relação não significa que somente professores surdos possam ensinar estudantes surdos, mas reforça a necessidade de sua participação efetiva nas instituições bilíngues.

Os professores ouvintes que atuam nesses espaços precisam apresentar proficiência em Libras e formação específica na área. O conhecimento de sinais básicos não é suficiente para conduzir discussões

científicas, explicar conceitos abstratos ou acompanhar produções discursivas complexas. A fluência envolve compreensão e produção em diferentes gêneros, capacidade de adaptar o discurso às situações pedagógicas e conhecimento das práticas culturais da comunidade.

Finger e Flores (2014, p. 278-301) destacam a importância de conhecer a experiência linguística e avaliar a proficiência dos professores ouvintes bilíngues. A autodeclaração de domínio da Libras pode não corresponder às exigências comunicativas da sala de aula. Por isso, a formação precisa envolver experiências contínuas de interação com a comunidade surda, estudo linguístico e avaliação das práticas docentes.

A atuação do tradutor e intérprete de Libras é igualmente importante, sobretudo em contextos nos quais o professor não domina a língua de sinais ou em atividades institucionais que envolvem diferentes participantes. Entretanto, o intérprete não deve substituir o professor, assumir a responsabilidade pelo ensino ou ser considerado único responsável pela inclusão. Sua função envolve mediar discursos entre línguas, respeitando competências profissionais e limites éticos.

A centralização de toda a educação do estudante surdo na figura do intérprete pode manter a estrutura escolar monolíngue. Nesse modelo, o professor ensina para estudantes ouvintes, e o intérprete tenta adaptar o discurso posteriormente. O estudante surdo permanece dependente de uma mediação e encontra dificuldades para interagir diretamente com professores e colegas. A educação bilíngue requer responsabilidade compartilhada entre gestores, docentes, intérpretes, profissionais especializados e comunidade.

Favorito e Freire observam que a presença do intérprete pode favorecer o acesso às informações, mas não garante, isoladamente, a construção do conhecimento conceitual, pois esta depende das trocas discursivas entre os participantes (Favorito; Freire, 2007, p. 211 *apud* Fernandes; Moreira, 2017, p. 136). A interpretação é essencial, mas precisa estar articulada ao planejamento pedagógico, à acessibilidade dos materiais e à participação direta do estudante.

No ensino superior e na pós-graduação, a Libras como língua de instrução apresenta desafios relacionados ao vocabulário acadêmico e às terminologias especializadas. Em determinadas áreas, alguns conceitos não possuem sinais amplamente registrados ou compartilhados. Nesses casos, a criação e validação de sinais-termo devem envolver pesquisadores, professores, intérpretes e membros da comunidade surda.

Rodrigues e Gediel (2023, p. 5-21) demonstram que a constituição de sinais-termo exige trabalho coletivo. A mera invenção individual de um sinal pelo intérprete pode não representar adequadamente o conceito ou não alcançar circulação na comunidade. É necessário estudar a definição, as relações conceituais e os usos do termo, registrando as propostas em materiais bilíngues.

A produção terminológica em Libras amplia as condições de acesso aos conhecimentos científicos, mas não deve ser entendida somente como criação de equivalências lexicais. A explicação conceitual permanece necessária. Um sinal não contém automaticamente todos os sentidos de um conceito, da mesma forma que uma palavra escrita não dispensa o estudo de sua definição, contexto e relações teóricas.

A utilização da Libras nos processos seletivos, avaliações e atividades acadêmicas constitui também uma dimensão da língua de instrução. Fernandes e Moreira (2017, p. 141-142) relatam experiências nas quais a Libras assumiu status de língua principal em provas destinadas a candidatos surdos. Os materiais foram organizados a partir da relação entre palavra sinalizada, palavra escrita e imagem, considerando a experiência visual dos participantes.

Na pós-graduação, a garantia da Libras envolve tradução de editais, interpretação de aulas, orientações, reuniões, grupos de pesquisa, eventos e bancas. Também envolve a possibilidade de produção e apresentação de conhecimentos em língua de sinais. A dissertação ou tese escrita em português pode ser acompanhada por registros em Libras, resumos sinalizados e outras formas de divulgação acessível.

Assim, reconhecer a Libras como primeira língua e língua de instrução significa conferir-lhe centralidade no desenvolvimento dos estudantes e na organização institucional. Trata-se de assegurar que a língua esteja presente não apenas em momentos pontuais, mas em todo o processo educacional, desde a aquisição linguística na infância até a produção acadêmica no ensino superior.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação bilíngue para surdos constitui um direito linguístico, educacional e cultural que ultrapassa a simples inserção de estudantes surdos em espaços escolares organizados predominantemente pela lógica ouvinte. Sua efetivação exige o reconhecimento da Libras como primeira língua, língua de instrução, interação e produção de conhecimentos, bem como da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, ensinada por meio de metodologias adequadas às especificidades linguísticas e visuais desses estudantes.

A análise realizada evidenciou que a trajetória da educação de surdos foi historicamente marcada por práticas oralistas, pela desvalorização das línguas de sinais e pela tentativa de adaptação do sujeito surdo aos padrões linguísticos das pessoas ouvintes. Embora o reconhecimento legal da Libras e a consolidação de políticas de educação bilíngue representem avanços importantes, ainda permanece uma distância significativa entre os direitos formalmente assegurados e as condições efetivamente oferecidas pelas instituições educacionais.

Nesse sentido, a presença de tradutores e intérpretes de Libras, apesar de indispensável em diferentes contextos, não pode ser considerada suficiente para caracterizar uma proposta bilíngue. A educação bilíngue pressupõe planejamento curricular, professores proficientes em Libras, participação de

profissionais surdos, materiais acessíveis, práticas pedagógicas visuais, avaliação coerente e espaços nos quais a língua de sinais circule de maneira efetiva entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional.

Também se constatou que o ensino da Língua Portuguesa escrita precisa afastar-se de práticas baseadas exclusivamente na memorização, na cópia e na correção gramatical. O português deve ser trabalhado como segunda língua, em articulação com a Libras, com os gêneros discursivos e com situações reais de leitura e produção textual. A valorização da Libras não reduz a importância da Língua Portuguesa; ao contrário, oferece uma base linguística mais consistente para que o estudante surdo desenvolva competências de leitura, escrita e participação acadêmica e social.

No ensino superior e nos programas de mestrado e doutorado, os desafios tornam-se ainda mais complexos, uma vez que os estudantes precisam participar de práticas acadêmicas especializadas, produzir textos científicos, realizar pesquisas, integrar grupos de estudos e apresentar seus trabalhos. A garantia de acesso sem políticas de permanência, acessibilidade e letramento acadêmico bilíngue pode manter formas de exclusão no interior das próprias instituições.

Portanto, promover aprendizagem e oportunidades para pessoas surdas significa transformar as estruturas educacionais e superar concepções que atribuem ao indivíduo a responsabilidade por adaptar-se a ambientes linguisticamente inacessíveis. A inclusão efetiva ocorre quando as instituições reconhecem a diferença linguística, assumem responsabilidade pela eliminação das barreiras e garantem condições para que os sujeitos surdos possam aprender, pesquisar, ensinar, produzir conhecimento e participar das decisões que envolvem sua própria educação.

Conclui-se que a consolidação da educação bilíngue depende da articulação entre legislação, políticas públicas, financiamento, formação profissional, produção de materiais, participação da comunidade surda e compromisso institucional. Somente dessa maneira será possível transformar os avanços legais em práticas educacionais concretas e assegurar que as pessoas surdas ocupem, com autonomia e protagonismo, todos os níveis e espaços da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 2, p. 899-917, maio/ago. 2019. DOI: 10.1590/010318138653579436691.

BIZON, Ana Cecília Cossi; SILVA, Ivani Rodrigues. “Eu também posso escrever!”: narrando a produção de material didático de Português como Segunda Língua para Surdos em uma perspectiva decolonial e translingue. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 1-47, 2023. DOI: 10.1590/1678-460X202359806.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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

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.

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

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, edição extra, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

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. DOI: 10.1590/0104-4060.37014.

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

FINGER, Ingrid; FLORES, Vinicius Martins. Proposta de questionário de histórico de linguagem e autoavaliação de proficiência para professores ouvintes bilíngues Libras/Língua Portuguesa. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 17, n. 2, p. 278-301, dez. 2014. DOI: 10.5433/2237-4876.2014v17n2p278.

LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETI, Maria José Zanatta. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 137-155, jul./dez. 2014.

LOPES, Daniel de Queiroz; GOETTERT, Nelson. Tecnologias digitais e estratégias comunicacionais de surdos: a inclusão digital numa perspectiva bilíngue. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 358-368, set./dez. 2015. DOI: 10.15448/1981-2582.2015.3.21780.

MORAES, Antonio Henrique Coutelo de; BRAYNER, Izabelly Correia dos Santos. Políticas educacionais e linguísticas brasileiras: considerações sobre o ensino de línguas adicionais para surdos. **Interritórios: Revista de Educação**, Caruaru, v. 9, n. 18, e259514, 2023. DOI: 10.51359/2525-7668.2023.259514.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial n. 2, p. 159-178, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37021.

PEREIRA, Carlos Cesar Almeida Furquim. Ensino de História para alunos surdos: práticas educacionais em escola pública de educação de surdos de São Paulo. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 159-172, jan./jun. 2017. DOI: 10.5433/2238-3018.2017v23n01p159.

PEREIRA, Rosiane Sousa. Práticas de ensino que possibilitam o protagonismo do discente com surdez no contexto inclusivo. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 7, ed. 8, v. 5, p. 81-97, ago. 2022. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/discente-com-surdez.

RODRIGUES, Lael Machado; GEDIEL, Ana Luísa Borba. O processo de criação de sinais-termo em Libras: a representação de conceitos na área da Educação a partir da atuação de TILS no ensino superior. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 8, ed. 4, v. 5, p. 5-21, abr. 2023. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/atuacao-de-tils.

SILVA, Giselli Mara da. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 130-150, 2017.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Interação dialógica como mediação no processo de aquisição da linguagem escrita por surdos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e24992, 2023. DOI: 10.1590/0102-469824992.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

INITIAL TEACHER EDUCATION FOR BILINGUAL DEAF EDUCATION

 <https://doi.org/10.63330/livroautor652026-004>

Daniel de Resende Santos

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência (PPGESIA) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

RESUMO

A formação inicial de professores para a educação bilíngue de surdos constitui o tema central deste estudo, que se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e documental. O trabalho objetiva analisar os fundamentos, as necessidades, os desafios e as perspectivas da preparação docente para a atuação com estudantes surdos, considerando suas especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas. A metodologia baseia-se na análise de produções acadêmicas sobre formação de professores, Libras, educação bilíngue, cultura surda, pedagogia visual e ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, além de documentos legais relacionados aos direitos educacionais e linguísticos das pessoas surdas. Os resultados indicam que a oferta isolada de uma disciplina introdutória de Libras não garante uma formação adequada, sendo necessária a integração desses conhecimentos aos currículos, às práticas pedagógicas e aos estágios supervisionados das licenciaturas. Evidencia-se também a importância da participação de professores surdos, da utilização da Libras como primeira língua e língua de instrução e da adoção de metodologias visualmente acessíveis. Conclui-se que a reestruturação da formação inicial é indispensável para a efetivação de uma educação bilíngue de qualidade e para a garantia dos direitos linguísticos dos estudantes surdos.

Palavras-chave: Educação bilíngue de surdos; Formação inicial de professores; Libras; Língua Portuguesa como segunda língua; Pedagogia visual.

ABSTRACT

Initial teacher education for bilingual deaf education is the central theme of this study, which is characterized as bibliographic and documentary research. The study aims to analyze the foundations, needs, challenges, and perspectives of teacher preparation for working with deaf students, considering their linguistic, cultural, and pedagogical specificities. The methodology is based on the analysis of academic publications on teacher education, Brazilian Sign Language, bilingual education, Deaf culture, visual pedagogy, and the teaching of written Portuguese as a second language, as well as legal documents

concerning the educational and linguistic rights of Deaf people. The results indicate that offering an isolated introductory Brazilian Sign Language course does not ensure adequate teacher preparation, making it necessary to integrate this knowledge into teacher education curricula, pedagogical practices, and supervised internships. The study also highlights the importance of Deaf teachers' participation, the use of Brazilian Sign Language as a first language and language of instruction, and the adoption of visually accessible methodologies. It concludes that restructuring initial teacher education is essential for implementing high-quality bilingual education and ensuring the linguistic rights of Deaf students.

Keywords: Bilingual deaf education; Brazilian Sign Language; Initial teacher education; Portuguese as a second language; Visual pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui uma dimensão estratégica para a qualidade da educação, uma vez que é nesse período que se estabelecem parte significativa dos conhecimentos científicos, pedagógicos, éticos e políticos que orientarão o exercício profissional da docência. Trata-se de um processo que não pode ser reduzido à transmissão de conteúdos disciplinares ou ao domínio de técnicas didáticas, pois envolve a constituição da identidade profissional, a compreensão da função social da escola, o conhecimento dos sujeitos da aprendizagem e o desenvolvimento da capacidade de interpretar criticamente as situações concretas encontradas nos diferentes contextos educacionais. Em uma sociedade marcada pela diversidade linguística, cultural, identitária e social, a formação docente precisa preparar os futuros professores para enfrentar realidades escolares complexas, evitando que as diferenças dos estudantes sejam interpretadas como impedimentos para a aprendizagem ou como problemas cuja resolução caberia exclusivamente aos profissionais especializados.

A formação de professores tem adquirido centralidade nos debates acadêmicos e nas políticas educacionais em razão das mudanças sociais, tecnológicas, culturais e institucionais que atravessam o cotidiano das escolas e modificam as exigências atribuídas ao trabalho docente. A provisoriedade do conhecimento, o desenvolvimento das tecnologias digitais, a diversificação do público escolar e a ampliação das reivindicações por direitos educacionais desafiam os modelos tradicionais de formação, especialmente aqueles fundamentados na separação entre conhecimentos teóricos e experiências práticas. Conforme Felício (2020, p. 490), fatores relacionados à complexidade social, às novas formas de interação, às fragilidades institucionais e aos novos papéis atribuídos aos professores produzem demandas que atingem diretamente a atividade docente e, conseqüentemente, os processos formativos. Desse modo, a formação inicial deve possibilitar que o licenciando compreenda a escola como instituição social

historicamente constituída e como espaço atravessado por diferenças, conflitos, relações de poder e projetos de sociedade.

Nesse sentido, a formação inicial ocupa uma posição fundamental na aprendizagem da profissão e na construção da identidade docente. Não se trata de uma etapa concluída com a obtenção do diploma, mas do início de um processo permanente de desenvolvimento profissional. Miranda compreende esse período como uma “oportunidade única de construir conhecimentos”, problematizar situações, conhecer a realidade educacional de maneira acompanhada, refletir sobre a prática e redefinir concepções acerca da docência (Miranda, 2015, p. 12 *apud* Felício, 2020, p. 491). Essa compreensão torna-se particularmente relevante quando se considera a formação de professores para a educação de surdos, campo em que a ausência de conhecimentos específicos pode comprometer não somente as metodologias utilizadas, mas também o acesso dos estudantes à comunicação, ao currículo, às interações escolares e aos conhecimentos historicamente produzidos.

A educação de surdos exige uma formação docente que ultrapasse concepções clínicas, assistencialistas e normalizadoras da surdez. Durante um período significativo da história educacional, o estudante surdo foi compreendido predominantemente a partir da ausência da audição, sendo submetido a práticas destinadas à oralização e à aproximação de padrões comunicativos considerados normais. Essa interpretação contribuiu para a desvalorização das línguas de sinais, para o silenciamento das experiências culturais das comunidades surdas e para a organização de propostas pedagógicas pouco compatíveis com a modalidade visual de produção e recepção da linguagem. Em oposição a esse entendimento, a perspectiva socioantropológica reconhece as pessoas surdas como integrantes de uma comunidade linguística e cultural, cuja experiência de mundo é constituída principalmente por meio da visualidade e da língua de sinais.

A Língua Brasileira de Sinais não representa apenas um recurso auxiliar utilizado na presença de estudantes surdos. Constitui uma língua de modalidade visual-espacial, com organização gramatical própria, por meio da qual conhecimentos, identidades, memórias, valores e experiências sociais são construídos e compartilhados. Para grande parte das pessoas surdas, a Libras possibilita o acesso significativo à informação e às interações sociais, desempenhando função central em seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, educacional e cultural. A educação bilíngue, portanto, deve assegurar ambientes em que a Libras ocupe a posição de primeira língua e língua de instrução, enquanto a Língua Portuguesa, prioritariamente em sua modalidade escrita, seja ensinada como segunda língua. Fernandes e Moreira (2014, p. 57) esclarecem que essa organização linguística caracteriza formalmente a condição bilíngue dos surdos brasileiros e demanda a criação de ambientes adequados à aquisição da Libras, ao desenvolvimento da identidade linguística e cultural e à aprendizagem do português escrito.

As transformações legais ocorridas nas últimas décadas ampliaram o reconhecimento dos direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal

de comunicação e expressão, enquanto o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou esse reconhecimento, estabelecendo medidas relacionadas à formação de professores, ao ensino de Libras, à atuação de tradutores e intérpretes e ao direito à educação bilíngue. Entre seus desdobramentos, destaca-se a inserção obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia, além de sua oferta como disciplina optativa nos demais cursos de educação superior. Esses dispositivos representaram avanços relevantes, pois institucionalizaram a necessidade de preparar profissionais capazes de compreender as especificidades linguísticas, culturais e educacionais dos estudantes surdos (Antunes *et al.*, 2023, p. 101).

Entretanto, a presença de uma disciplina de Libras nos currículos das licenciaturas, quando isolada das demais áreas formativas, não assegura, por si mesma, a preparação necessária para a atuação na educação de surdos. Em muitos cursos, esse componente curricular apresenta carga horária reduzida e caráter introdutório, o que limita o desenvolvimento da proficiência linguística e a compreensão dos fundamentos pedagógicos da educação bilíngue. Torna-se necessário distinguir a aprendizagem inicial de sinais e expressões da formação efetiva para ensinar estudantes surdos. O futuro professor precisa compreender os processos de aquisição da linguagem, a cultura e a identidade surdas, a pedagogia visual, o planejamento bilíngue, a produção de materiais acessíveis, a avaliação da aprendizagem, o ensino da Libras como primeira língua e o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

A distância existente entre os avanços normativos e as práticas desenvolvidas nas instituições educacionais evidencia que o reconhecimento legal não resulta automaticamente na efetivação do direito à educação bilíngue. Bizon e Silva (2023, p. 5-6) observam que, embora a Libras tenha alcançado maior visibilidade e reconhecimento, ela ainda permanece em posição periférica ou auxiliar em muitos espaços denominados inclusivos. Nessas situações, a língua de sinais não ocupa efetivamente o lugar de língua de instrução, e a presença do tradutor e intérprete pode ser equivocadamente tomada como solução suficiente para os desafios pedagógicos. As autoras também destacam que leis favoráveis não significam necessariamente a consolidação de direitos, sendo necessária uma articulação entre políticas públicas, formação profissional, participação das comunidades surdas e sensibilização da sociedade para as diferenças linguísticas e culturais (Maher, 2007 *apud* Bizon; Silva, 2023, p. 6).

Essa contradição entre legislação e realidade escolar é intensificada pelas lacunas existentes na formação docente. Professores que não tiveram contato adequado com os estudos sobre surdez, Libras e educação bilíngue podem interpretar as dificuldades encontradas pelos estudantes como limitações individuais, sem relacioná-las às barreiras linguísticas, comunicacionais, curriculares e metodológicas presentes na própria instituição. Também podem transferir ao tradutor e intérprete de Libras responsabilidades que pertencem ao professor, como a definição dos objetivos de aprendizagem, a seleção dos conteúdos, a elaboração das estratégias pedagógicas, a produção dos materiais e a avaliação do estudante. O intérprete exerce uma função linguística e comunicacional indispensável, mas não substitui a

responsabilidade pedagógica do docente nem transforma, isoladamente, uma prática monolíngue em uma proposta educacional bilíngue.

A pesquisa realizada por Silva e Carvalho (2023, p. 1) evidencia a permanência dessas dificuldades ao constatar que professores participantes do estudo não possuíam formação adequada para ensinar estudantes surdos, dependiam intensamente da atuação do tradutor e intérprete de Libras e desenvolviam iniciativas pedagógicas individuais, sem articulação suficiente com a equipe educacional. A comunicação com os estudantes, a escassez de profissionais e a insuficiência de materiais adaptados foram apontadas como obstáculos relevantes ao processo de escolarização. Os resultados demonstram que a matrícula do estudante surdo e a presença de um profissional de interpretação não garantem, necessariamente, participação, aprendizagem e formação integral.

Os mesmos autores ressaltam que a ausência de condições comunicacionais adequadas pode produzir uma inclusão apenas formal, na qual o estudante ocupa fisicamente o espaço escolar, mas permanece excluído das interações, dos debates e das experiências formativas. A trajetória analisada revelou dificuldades relacionadas à insuficiência de servidores com conhecimentos sobre surdez, Libras e inclusão escolar, confirmando que a exclusão pode permanecer oculta sob práticas institucionalmente denominadas inclusivas (Skliar; Quadros, 2000 *apud* Silva; Carvalho, 2023, p. 6). A formação inicial precisa, portanto, problematizar criticamente a ideia de que a simples inserção do aluno surdo em uma sala predominantemente ouvinte representa a plena realização do direito à educação.

A preparação dos futuros professores deve contemplar a compreensão de que a educação dos surdos é constituída por questões linguísticas, pedagógicas, culturais e políticas indissociáveis. Não basta adquirir informações gerais sobre a deficiência ou aprender um repertório elementar de sinais. É necessário conhecer a Libras em sua condição linguística, compreender a visualidade como dimensão organizadora das práticas pedagógicas, reconhecer o papel dos professores surdos e desenvolver estratégias que favoreçam a circulação dos conhecimentos em diferentes linguagens. Também se torna indispensável aprender a organizar o espaço físico da sala, utilizar imagens, vídeos, esquemas, mapas conceituais e tecnologias digitais, assegurar condições de visualização das interações e elaborar materiais que estabeleçam relações significativas entre Libras e português escrito.

A formação também precisa enfrentar as particularidades do ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos. O português escrito não deve ser ensinado como se fosse a representação gráfica de uma língua previamente adquirida pela oralidade. Para muitos estudantes surdos, trata-se de uma segunda língua, aprendida por meio de processos visuais, de práticas de leitura e escrita contextualizadas e da mediação da Libras. Bizon e Silva (2023, p. 8) defendem uma formação linguística social, histórica e culturalmente situada, capaz de aproximar os licenciandos da complexidade do ensino de português como segunda língua para surdos. A experiência de estágio analisada pelas autoras demonstra a relevância de articular estudo

teórico, supervisão, conhecimento dos estudantes, elaboração de materiais e observação das práticas, evitando que a formação permaneça limitada a discussões abstratas e afastadas da realidade educacional.

Desse modo, o estágio supervisionado, as práticas como componente curricular e os projetos de iniciação à docência devem possibilitar a inserção dos licenciandos em escolas bilíngues, classes bilíngues e demais espaços de escolarização frequentados por estudantes surdos. Essa aproximação precisa ocorrer mediante planejamento, acompanhamento de professores experientes, diálogo com profissionais surdos e reflexão sistemática sobre as práticas observadas e desenvolvidas. A formação docente não pode ser organizada pela oposição simplificadora entre teoria e prática. É necessário estabelecer uma relação de reciprocidade entre universidade, escola e profissão, reconhecendo que a produção dos saberes docentes depende do encontro entre conhecimentos acadêmicos, experiências escolares e participação dos profissionais da educação.

Nóvoa (2019, p. 7) propõe que a formação de professores seja constituída pela interação entre três espaços: a universidade, a profissão docente e as escolas. Segundo essa concepção, o potencial transformador da formação encontra-se nas relações estabelecidas entre esses três vértices, e não no predomínio isolado de um deles. Aplicada à educação de surdos, essa perspectiva exige que as instituições de ensino superior dialoguem com escolas bilíngues, professores surdos, professores bilíngues, tradutores e intérpretes, pesquisadores e organizações representativas da comunidade surda. A formação sobre os surdos não deve ser produzida sem a participação das pessoas surdas, pois suas experiências linguísticas, educacionais e profissionais constituem conhecimentos fundamentais para a construção de currículos formativos socialmente comprometidos.

A relevância deste estudo decorre, portanto, da necessidade de compreender os limites e as possibilidades da formação inicial diante das demandas da educação bilíngue de surdos. Apesar dos avanços legais, curriculares e acadêmicos, permanecem dificuldades relativas à proficiência dos professores em Libras, à fragmentação dos componentes curriculares, à reduzida aproximação dos licenciandos com estudantes e profissionais surdos, à escassez de materiais didáticos bilíngues e à persistência de concepções que subordinam a diferença linguística ao modelo da deficiência. Fernandes e Moreira (2014, p. 63) afirmam que a transformação da escola requer a presença da língua de sinais como língua de instrução, a inclusão do repertório cultural e histórico dos surdos no currículo, a atuação de professores surdos e uma pedagogia adequada ao ensino e à avaliação da Língua Portuguesa como segunda língua. Tais exigências dependem diretamente da qualidade e da orientação política da formação docente.

Diante desse contexto, formula-se o seguinte problema de pesquisa: **em que medida a formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura tem preparado os futuros professores para compreender as especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas dos estudantes surdos e atuar em contextos educacionais bilíngues nos quais a Libras seja reconhecida como primeira língua e língua de**

instrução e a Língua Portuguesa escrita seja ensinada como segunda língua? A questão pressupõe que a qualidade da educação de surdos está relacionada não somente à existência de políticas e serviços de acessibilidade, mas à formação de profissionais capazes de assumir pedagogicamente a diversidade linguística e cultural presente na escola.

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar os fundamentos, as necessidades, os desafios e as perspectivas da formação inicial de professores para a educação de surdos. Especificamente, busca-se discutir as relações entre formação docente e educação bilíngue; examinar a importância da Libras, da cultura surda e da experiência visual na constituição dos conhecimentos profissionais; refletir sobre a formação necessária ao ensino de Libras como primeira língua e de Língua Portuguesa escrita como segunda língua; analisar a contribuição das políticas educacionais e dos marcos legais; e problematizar a organização dos currículos, dos estágios supervisionados e das práticas pedagógicas nos cursos de licenciatura.

Para alcançar esses objetivos, adota-se uma abordagem bibliográfica e documental, fundamentada em produções acadêmicas sobre formação docente, educação de surdos, bilinguismo, Libras, direitos linguísticos, práticas pedagógicas visuais e ensino de português escrito como segunda língua. Também são considerados documentos normativos que orientam a formação de professores e a escolarização dos estudantes surdos. O estudo parte da compreensão de que a formação inicial deve articular conhecimentos linguísticos, pedagógicos, culturais, políticos e práticos, possibilitando que o professor atue de modo crítico, autônomo, colaborativo e responsável.

Além desta introdução, o artigo encontra-se organizado em duas partes. A segunda seção apresenta o referencial teórico, abordando os aspectos históricos da formação docente para a educação de surdos, os fundamentos da educação bilíngue, a Libras e a cultura surda, o ensino de Libras como primeira língua, o ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua, os marcos legais, o currículo, o estágio supervisionado, as práticas pedagógicas visuais e os principais desafios enfrentados pelos cursos de formação inicial. Na terceira seção, são apresentadas as considerações finais, retomando-se os objetivos propostos e destacando-se a necessidade de reestruturação dos processos formativos para que o direito dos estudantes surdos à educação bilíngue seja efetivamente garantido.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de professores para a educação de surdos encontra-se diretamente vinculada às concepções de surdez, linguagem, aprendizagem e normalidade que predominaram em cada período histórico. Não se trata, portanto, de um campo constituído de maneira neutra ou linear, uma vez que as propostas formativas destinadas aos profissionais responsáveis pela escolarização das pessoas surdas foram organizadas conforme diferentes projetos políticos, científicos e educacionais. Ao longo da história,

alternaram-se concepções que reconheciam a possibilidade de utilização das línguas de sinais e perspectivas que privilegiavam exclusivamente a fala, a leitura labial e o treinamento auditivo. Tais disputas produziram consequências duradouras para os currículos escolares, para a atuação docente e para a própria compreensão social das pessoas surdas.

Durante um período significativo, a formação dos profissionais que atuavam com estudantes surdos foi orientada por uma concepção clínico-terapêutica da surdez. Nessa perspectiva, a ausência ou redução da audição era compreendida como deficiência a ser corrigida, compensada ou normalizada. O trabalho educacional aproximava-se, assim, de práticas reabilitadoras, e o professor assumia a função de desenvolver a fala, aperfeiçoar a leitura labial e adaptar o aluno aos padrões comunicativos da sociedade ouvinte. O êxito educacional era frequentemente avaliado pela capacidade do estudante de oralizar, e não pelo acesso ao conhecimento, pela participação social, pelo desenvolvimento linguístico ou pela constituição de sua identidade.

Essa orientação influenciou a formação docente ao reduzir a educação de surdos a um conjunto de procedimentos especializados de correção da linguagem. O professor era preparado para atuar sobre uma suposta deficiência individual, e não para analisar as barreiras linguísticas, culturais, curriculares e institucionais produzidas pela escola. A língua de sinais, quando admitida, era frequentemente considerada uma forma rudimentar de comunicação ou um instrumento transitório para alcançar a língua oral. Em consequência, foram limitados os espaços de aprendizagem e circulação das línguas de sinais, bem como a participação de professores surdos nos processos educacionais.

O oralismo adquiriu força internacional, sobretudo a partir do final do século XIX, consolidando a ideia de que a escolarização dos surdos deveria ocorrer por meio da língua oral. A difusão desse modelo repercutiu na organização das instituições, nos métodos de ensino e na formação dos educadores. O domínio de procedimentos de oralização tornou-se requisito central para o trabalho docente, enquanto o conhecimento da língua de sinais e da cultura surda foi desvalorizado. Além disso, a ausência de profissionais surdos nos processos de planejamento e formação favoreceu a manutenção de um modelo em que as decisões eram tomadas predominantemente por especialistas ouvintes.

A crítica ao oralismo foi fortalecida pelos resultados educacionais insatisfatórios observados entre diferentes gerações de estudantes surdos. A concentração dos esforços escolares na aquisição da fala frequentemente reduzia o tempo destinado ao ensino dos conteúdos curriculares e não assegurava o desenvolvimento linguístico pleno. Muitos estudantes concluíam etapas da escolarização com dificuldades de leitura, escrita e acesso aos conhecimentos científicos. Esse quadro contribuiu para a emergência de propostas alternativas, entre as quais a Comunicação Total, que admitia a utilização simultânea de diferentes recursos comunicativos.

A Comunicação Total representou uma tentativa de superar a rigidez oralista, permitindo o uso de gestos, sinais, alfabeto manual, leitura labial, fala, imagens e outras formas de comunicação. Entretanto, a simples combinação de modalidades não significou o reconhecimento das línguas de sinais como línguas autônomas. Em muitos casos, os sinais eram organizados conforme a estrutura da língua oral, resultando em sistemas artificiais incapazes de preservar plenamente a gramática das línguas sinalizadas. A formação docente permaneceu, assim, marcada por práticas instrumentais, nas quais os sinais eram utilizados como apoio ao português e não como expressão de uma língua de instrução e de uma comunidade cultural.

O fortalecimento dos Estudos Surdos, das pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais e dos movimentos políticos das pessoas surdas promoveu uma transformação progressiva desse cenário. As línguas de sinais passaram a ser reconhecidas como sistemas linguísticos completos, constituídos por estruturas fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas próprias. Paralelamente, a surdez começou a ser abordada também como diferença linguística e cultural, deslocando-se o foco exclusivo da deficiência para as experiências visuais, as identidades surdas e as formas específicas de participação social.

Nesse movimento, a educação bilíngue passou a constituir uma reivindicação central das comunidades surdas. A proposta bilíngue não se limita ao uso de duas línguas, mas implica redefinir as relações entre linguagem, currículo, identidade, cultura e poder no interior da escola. Nascimento e Costa (2014) afirmam que a educação defendida pelos movimentos surdos ultrapassa as questões estritamente linguísticas e se insere no campo da garantia do acesso e da permanência escolar. Os autores demonstram que a escola bilíngue reivindicada pela comunidade surda deve reconhecer a Libras como língua de instrução direta e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, além de incorporar ao currículo o patrimônio histórico e cultural das pessoas surdas.

Os autores recuperam uma crítica formulada ainda no final do século XX acerca da fragilidade do bilinguismo então praticado no Brasil:

[...] o bilinguismo dos surdos praticado no Brasil é incipiente por inúmeras razões: a ausência de uma política linguística oficial de difusão e preservação da Libras, que contribua para a consolidação de seu status linguístico e valorização nacional; a falta de uma política linguística escolar que atribua à Libras a qualidade de língua principal para o ensino — o que requereria, além dos professores não-surdos fluentes em Libras, educadores surdos que contribuiriam culturalmente no planejamento e na execução das políticas e práticas educacionais; as fortes pressões exercidas sobre os surdos para o domínio do português, o que acaba conduzindo ao monolinguismo (Souza, 1998 *apud* Nascimento; Costa, 2014, p. 167).

A formação docente precisa ser compreendida como parte de uma política linguística mais ampla. A presença de professores fluentes em Libras, a participação de educadores surdos e a valorização da língua de sinais não constituem medidas complementares, mas condições estruturantes de uma proposta bilíngue.

Não basta alterar métodos isolados se a escola continua organizada em torno do português oral e se a Libras permanece submetida à função de recurso auxiliar.

A mudança de paradigma também exigiu o questionamento da formação construída exclusivamente em bases clínico-terapêuticas. Conforme Fernandes:

Há inúmeras ações a serem praticadas que envolvem um projeto de educação, que considere em sua proposta curricular o legado histórico e cultural das comunidades surdas, novas tecnologias educacionais pautadas essencialmente em recursos visuais, formação de professores edificadas em concepções socioantropológicas, maior participação da comunidade surda na gestão dessa educação, entre outros aspectos (Fernandes, 1998 *apud* Nascimento; Costa, 2014, p. 167).

Essa formulação amplia o conceito de formação, pois demonstra que o conhecimento da língua de sinais deve estar articulado à compreensão das comunidades surdas, das pedagogias visuais, das tecnologias educacionais e dos direitos linguísticos. A formação docente deixa de ser preparação para corrigir o aluno e passa a constituir um processo de aprendizagem sobre como ensinar em contextos linguísticos e culturais diversos.

No Brasil, as transformações ocorridas a partir da década de 1990 foram influenciadas tanto pelo movimento internacional de educação inclusiva quanto pelas mobilizações das comunidades surdas. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994, contribuíram para ampliar o debate sobre o direito das pessoas com deficiência à escolarização. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, reforçou a preferência pela escolarização na rede regular, modificando a organização da educação especial e impondo novas demandas à formação dos professores (Antunes *et al.*, 2023, p. 101).

Todavia, no campo da educação de surdos, a defesa da inclusão não eliminou as tensões relacionadas às línguas utilizadas na escola. A matrícula em turmas comuns não assegurou, por si só, o acesso à Libras, a presença de profissionais bilíngues ou a adoção de metodologias adequadas. Em muitos contextos, a inclusão foi interpretada como inserção física do estudante em ambientes linguisticamente organizados para ouvintes, reproduzindo formas de exclusão dentro da própria escola.

A história da formação de professores para a educação de surdos revela, assim, uma transição ainda incompleta: de uma preparação centrada na correção da deficiência para uma formação fundamentada nos direitos linguísticos; de uma concepção de sinais como recurso para uma compreensão da Libras como língua; da centralidade exclusiva do especialista ouvinte para a valorização dos professores surdos; e de um currículo padronizado para a construção de práticas bilíngues, interculturais e visualmente acessíveis. Esses deslocamentos não ocorrem de maneira automática e permanecem atravessados por disputas conceituais e políticas.

A formação inicial docente corresponde ao período institucionalizado em que o futuro professor desenvolve conhecimentos científicos, pedagógicos, curriculares, éticos e políticos necessários ao exercício profissional. No caso da educação de surdos, esse processo precisa possibilitar a compreensão das especificidades linguísticas e culturais dos estudantes, evitando que as diferenças sejam abordadas somente a partir de categorias genéricas da educação especial. Embora existam conhecimentos comuns a toda formação docente, a atuação em contextos bilíngues exige competências relacionadas à Libras, ao ensino de segunda língua, à visualidade, à cultura surda e às políticas linguísticas.

A educação bilíngue pressupõe o reconhecimento de que duas línguas participam do processo educacional, mas desempenham funções distintas. Para os estudantes surdos, a Libras deve ocupar o lugar de primeira língua e de língua de instrução, enquanto a Língua Portuguesa escrita deve ser ensinada como segunda língua. Essa distribuição funcional não corresponde a uma hierarquização absoluta entre as línguas, mas ao reconhecimento das condições de acesso linguístico e das modalidades envolvidas. A Libras, por sua natureza visual-espacial, possibilita a comunicação direta e o acesso aos conteúdos escolares, enquanto o português escrito amplia a participação social, acadêmica e profissional em uma sociedade majoritariamente organizada por essa língua.

Fernandes e Moreira (2014, p. 57) explicam que a condição bilíngue das pessoas surdas brasileiras decorre da identificação com a Libras e da necessidade social de domínio do português, língua oficial do país. As autoras reproduzem uma definição elaborada no âmbito das políticas linguísticas:

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (Brasil, 2014, p. 6 *apud* Fernandes; Moreira, 2014, p. 57).

Essa definição contém princípios fundamentais para a formação dos professores. Em primeiro lugar, estabelece que a aquisição da Libras deve ocorrer no período linguístico esperado, o que exige ambientes de interação em língua de sinais desde a infância. Em segundo lugar, reconhece que a aprendizagem da Língua Portuguesa deve ocorrer como segunda língua. Em terceiro lugar, relaciona a educação bilíngue à identidade linguística e cultural, demonstrando que o bilinguismo não se reduz à transmissão de códigos.

A formação inicial deve assegurar que o licenciando compreenda a diferença entre a utilização eventual da Libras e a organização bilíngue do ensino. Uma escola não se torna bilíngue apenas porque possui intérpretes ou porque alguns professores conhecem sinais básicos. Para que a proposta seja efetivamente bilíngue, a Libras precisa participar das interações, das explicações, da produção dos materiais, das avaliações e das diferentes dimensões do currículo. Os professores devem ser capazes de

planejar suas aulas considerando a língua em que o conhecimento será construído e as formas pelas quais os estudantes terão acesso aos conceitos.

Ao discutir a escola bilíngue, Nascimento e Costa (2014, p. 174) destacam que o profissional precisa possuir conhecimento especializado, fluência em Libras e disponibilidade para trabalhar com metodologias adequadas aos estudantes surdos. Os autores também defendem a introdução da Libras em todas as etapas do ensino e a substituição da disciplina de Língua Portuguesa como primeira língua por uma abordagem de segunda língua. Nessa organização, a Libras deve estar presente na comunicação, no ensino dos conteúdos, nos materiais didáticos e nos processos avaliativos.

A formação docente deve ainda problematizar a tendência de transferir ao tradutor e intérprete de Libras toda a responsabilidade pelo aluno surdo. Esse profissional realiza a mediação linguística entre Libras e português, mas não substitui o professor. A seleção dos conteúdos, o planejamento das atividades, a definição das estratégias, a avaliação e o acompanhamento da aprendizagem permanecem sob responsabilidade docente. Quando o professor desconhece os fundamentos da educação bilíngue, corre-se o risco de compreender o intérprete como responsável pela aprendizagem do estudante, produzindo fragmentação do trabalho pedagógico.

A pesquisa de Silva e Carvalho (2023) evidencia as consequências dessa lacuna formativa. Os docentes participantes relataram ausência de formação adequada para o ensino de estudantes surdos, dependência da atuação do intérprete, desenvolvimento de iniciativas isoladas e falta de articulação com a equipe pedagógica. Também foram apontadas dificuldades comunicacionais, insuficiência de recursos humanos e ausência de materiais adequados.

Esses resultados mostram que a formação inicial não pode restringir-se a uma disciplina introdutória de Libras dissociada do conjunto das licenciaturas. Embora a inserção curricular da Libras represente um avanço, uma carga horária reduzida dificilmente assegura fluência ou domínio pedagógico. A formação precisa integrar conhecimentos linguísticos, fundamentos da educação bilíngue, experiências de estágio, contato com professores surdos, análise de materiais didáticos, observação de aulas e planejamento de intervenções.

Outro fundamento essencial é a compreensão da heterogeneidade existente entre os estudantes surdos. Não existe uma experiência surda única. Os alunos apresentam trajetórias linguísticas distintas, diferentes idades de aquisição da Libras, variados níveis de contato com o português, múltiplas identidades sociais e condições específicas de aprendizagem. Alguns são filhos de pais surdos e têm acesso à Libras desde os primeiros anos; outros nascem em famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais; alguns possuem deficiências associadas; outros transitam entre formas diversas de comunicação. A formação precisa preparar o professor para analisar essas trajetórias sem construir expectativas homogêneas ou classificações redutoras.

A educação bilíngue exige também trabalho colaborativo. Professores regentes, professores de Libras, professores de Língua Portuguesa como segunda língua, tradutores e intérpretes, profissionais do atendimento educacional especializado e gestores devem atuar de forma articulada. Antunes *et al.* (2023) apresentam uma experiência de reorganização do atendimento a estudantes surdos com deficiências associadas ou transtorno do espectro autista, na qual a responsabilidade deixa de ser atribuída exclusivamente a uma mediadora e passa a envolver docentes, cuidadores e demais profissionais em uma proposta colaborativa.

A formação inicial deve, portanto, desenvolver capacidades de diálogo, planejamento conjunto e avaliação compartilhada. Não basta conhecer teoricamente a colaboração; é necessário participar de práticas em que diferentes profissionais discutam objetivos, adaptem recursos, analisem dificuldades e construam respostas pedagógicas coletivas. Essa dimensão é especialmente relevante na educação de surdos, uma vez que as barreiras linguísticas não podem ser enfrentadas por iniciativas individuais e improvisadas.

A Libras constitui um conhecimento central para a formação dos professores que atuarão na educação de surdos. Seu estudo não deve ser reduzido à memorização de vocabulário ou à reprodução de sinais isolados. É necessário compreender sua organização linguística, sua modalidade visual-espacial, seus usos sociais e sua relação com os processos identitários e culturais das comunidades surdas. O futuro professor precisa reconhecer que aprender Libras envolve interagir em outra língua e aproximar-se de formas de produzir sentido que mobilizam corpo, espaço, movimento, expressões faciais e referências visuais.

A modalidade visual-espacial estabelece características próprias para a comunicação e para o ensino. Na Libras, as informações são produzidas por configurações de mãos, movimentos, pontos de articulação, orientação e componentes não manuais. As expressões faciais e corporais não desempenham apenas função emotiva; podem constituir marcas gramaticais e discursivas. O espaço de sinalização também participa da referenciação e da organização do discurso. O conhecimento desses elementos permite ao professor compreender que a visualidade não corresponde a uma simples substituição da audição por imagens, mas configura uma forma complexa de interação e aprendizagem.

A formação docente deve relacionar o estudo da Libras à cultura surda. Cultura, nesse contexto, não deve ser interpretada como um conjunto folclórico ou estático de hábitos. Refere-se às formas pelas quais as pessoas surdas produzem significados, constroem identidades, organizam suas experiências, narram suas trajetórias e estabelecem vínculos comunitários por meio da língua de sinais e da visualidade. A literatura surda, o humor em Libras, as narrativas de vida, o teatro, a poesia sinalizada, os movimentos políticos e os sinais pessoais constituem manifestações relevantes desse universo cultural.

O reconhecimento da cultura surda produz consequências para a formação dos professores porque impede que o estudante seja visto somente pelo que não ouve. Em vez de centrar a análise na perda auditiva, passa-se a considerar a experiência visual e a participação em uma comunidade linguística. Essa mudança altera o planejamento pedagógico, a organização da sala de aula e a relação entre professor e aluno. Também exige que a história das comunidades surdas e suas lutas políticas integrem os conteúdos formativos.

Os movimentos surdos desempenharam papel fundamental na construção da educação bilíngue e na defesa das escolas em que a Libras seja utilizada como língua de instrução. Nascimento e Costa (2014) salientam que as próprias pessoas surdas são protagonistas das reivindicações por uma educação linguisticamente adequada, pois conhecem diretamente os efeitos das políticas educacionais que lhes foram impostas. Os autores afirmam que nenhum outro sujeito pode indicar melhor como os surdos aprendem do que aqueles que possuem a Libras como primeira língua.

Essa consideração sustenta a necessidade de participação efetiva de professores surdos nos cursos de formação. Sua presença não pode ser entendida apenas como representação simbólica. Professores surdos constituem referências linguísticas, culturais e profissionais, contribuem para problematizar concepções ouvintistas e apresentam conhecimentos construídos a partir da experiência. A convivência dos licenciandos com docentes e pesquisadores surdos amplia a compreensão sobre o ensino e contribui para romper a ideia de que as pessoas surdas ocupam somente o lugar de alunos ou destinatários de políticas.

O conceito de ouvintismo é relevante para analisar práticas em que valores, comportamentos e formas de linguagem da maioria ouvinte são impostos às pessoas surdas como padrão de normalidade. Na educação, isso pode ocorrer quando se exige que a Libras acompanhe a estrutura do português, quando a fala é considerada superior à sinalização ou quando decisões sobre os estudantes são tomadas sem a participação da comunidade surda. A formação crítica deve possibilitar que os futuros professores identifiquem essas relações de poder em suas próprias práticas.

Outro conhecimento necessário refere-se à aquisição da linguagem. Grande parte das crianças surdas nasce em famílias ouvintes e pode ter contato tardio com a Libras. A ausência de acesso precoce a uma língua plenamente acessível pode afetar a comunicação, a aprendizagem e o desenvolvimento social. O professor precisa compreender que dificuldades escolares nem sempre decorrem da surdez, mas podem estar relacionadas à privação linguística, à inexistência de ambientes sinalizantes ou à escolarização inadequada.

Fernandes e Moreira (2014, p. 57) observam que mais de 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes, geralmente monolíngues em português, o que torna ainda mais urgente a criação de ambientes públicos de aquisição da Libras. Esse dado reforça a responsabilidade das instituições educacionais na garantia do acesso linguístico desde a infância. A escola não deve aguardar que o aluno domine previamente a Libras; precisa organizar condições para sua aquisição e desenvolvimento.

A formação docente também deve abranger conhecimentos sobre letramento visual. Isso significa compreender como imagens, vídeos, gráficos, mapas, esquemas, infográficos, objetos, dramatizações e outros recursos podem participar da construção conceitual. A utilização de recursos visuais não deve ocorrer de maneira decorativa. Uma imagem precisa estar relacionada ao conteúdo, ser adequadamente contextualizada e favorecer a interpretação. O professor deve avaliar se o material apresenta excesso de informações, baixa legibilidade, legendas inadequadas ou elementos que dificultem a atenção visual.

A organização física da sala também integra a pedagogia visual. A disposição dos estudantes deve permitir que todos vejam o professor, os colegas e o intérprete. A iluminação deve favorecer a percepção das expressões e dos movimentos. O professor precisa evitar falar ou sinalizar de costas, apagar a luz durante explicações sem garantir visibilidade e apresentar simultaneamente diferentes fontes visuais que disputem a atenção do aluno. Essas dimensões aparentemente simples podem determinar o acesso ou a exclusão durante a aula.

Por fim, a formação precisa contemplar uma postura ética diante da diversidade. Conhecer a Libras não autoriza o professor a substituir a voz política das pessoas surdas ou a falar em nome da comunidade. A aprendizagem da língua deve estar acompanhada do reconhecimento dos saberes produzidos pelos sujeitos surdos, da valorização de sua autonomia e da participação direta desses sujeitos nas decisões educacionais.

A formação de professores para o ensino de Libras como primeira língua demanda conhecimentos distintos daqueles necessários à oferta de cursos introdutórios para ouvintes. Ensinar Libras como L1 implica atuar com estudantes surdos em processos de aquisição, ampliação vocabular, desenvolvimento discursivo, alfabetização em língua de sinais e apropriação de diferentes gêneros sinalizados. Essa tarefa exige elevada proficiência, conhecimento linguístico e compreensão das trajetórias de desenvolvimento das crianças surdas.

A Libras, enquanto primeira língua, precisa ser adquirida em situações significativas de interação. O ensino não pode limitar-se à apresentação de listas de sinais ou exercícios mecânicos. As crianças necessitam participar de narrativas, conversas, brincadeiras, explicações, atividades literárias e práticas sociais em que a língua seja efetivamente utilizada. O professor deve promover ambientes ricos em interação, possibilitando a expressão de experiências, dúvidas, sentimentos, hipóteses e conhecimentos.

A formação para esse trabalho precisa incluir estudos sobre aquisição de língua de sinais, gramática da Libras, literatura surda, produção de narrativas, gêneros discursivos sinalizados e avaliação do desenvolvimento linguístico. Barbosa e Neves (2024) ressaltam a relevância de instrumentos de avaliação em língua de sinais para identificar o perfil linguístico e de alfabetização dos sujeitos surdos, assim como possíveis alterações que possam comprometer seu desenvolvimento. As autoras defendem que avaliações

adequadas constituem instrumentos importantes para a implementação das políticas linguísticas e educacionais.

É necessário distinguir avaliação linguística de avaliação baseada em comparação com padrões ouvintes. O estudante surdo não deve ser avaliado por sua capacidade de reproduzir estruturas do português em Libras. A análise deve considerar a organização própria da língua sinalizada, a construção de narrativas, o uso do espaço, a coesão, os classificadores, as expressões não manuais e a adequação às situações comunicativas. O professor precisa reconhecer variações linguísticas sem interpretá-las automaticamente como erros.

A presença de professores surdos é particularmente relevante no ensino da Libras como L1. Por serem usuários da língua e participantes das comunidades surdas, esses profissionais podem oferecer modelos linguísticos e culturais importantes às crianças. Isso não significa que somente pessoas surdas possam ensinar Libras, mas implica reconhecer que sua participação é indispensável para a consolidação de ambientes bilíngues. Os cursos de formação devem ampliar o acesso das pessoas surdas às licenciaturas, assegurar acessibilidade e valorizar seus conhecimentos.

A formação de professores de Libras também precisa abordar a literatura em língua de sinais. Narrativas, poemas, histórias, piadas e performances possibilitam o desenvolvimento linguístico e cultural, além de fortalecer vínculos identitários. A literatura sinalizada mobiliza ritmo visual, movimento, espaço e recursos corporais próprios. Sua presença no currículo permite que os estudantes reconheçam a língua de sinais como língua de criação artística e produção intelectual.

A alfabetização em língua de sinais constitui outro campo importante. Embora as línguas de sinais sejam tradicionalmente produzidas de forma presencial ou registrada em vídeo, existem sistemas de escrita capazes de representar seus elementos. A formação docente pode contemplar essas possibilidades, respeitando as escolhas curriculares e as realidades institucionais. Além disso, a alfabetização em Libras pode ser compreendida amplamente como desenvolvimento da capacidade de compreender, produzir, analisar e registrar diferentes gêneros sinalizados.

Outro desafio refere-se aos estudantes que chegam à escola sem uma língua plenamente desenvolvida. O professor de Libras como L1 precisa saber trabalhar com diferentes níveis de proficiência e promover situações de aquisição sem culpabilizar o estudante ou sua família. É preciso estabelecer parcerias com responsáveis, orientar sobre a importância do contato precoce com a Libras e ampliar espaços de convivência com adultos surdos.

A formação deve preparar o docente para utilizar tecnologias de vídeo, plataformas digitais e acervos em Libras. A produção audiovisual constitui um recurso central para registrar aulas, histórias, avaliações e materiais didáticos. Contudo, os vídeos precisam apresentar qualidade visual, enquadramento adequado, iluminação, fundo que favoreça o contraste e ritmo compatível com o público. Também é

necessário organizar sistemas de armazenamento e acesso que permitam aos estudantes retomar os conteúdos.

O ensino de Libras como L1 não pode ser isolado das demais disciplinas. A língua deve circular em todo o currículo, sendo utilizada no ensino de Ciências, Matemática, História, Geografia, Arte e outros componentes. A disciplina específica de Libras é importante para desenvolver conhecimentos linguísticos e literários, mas não substitui sua função como língua de instrução. O professor de Libras deve trabalhar em articulação com os demais docentes, contribuindo para a elaboração de terminologias e materiais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que a formação inicial de professores constitui uma dimensão essencial para a efetivação da educação bilíngue de surdos. Essa formação não pode restringir-se à oferta isolada de uma disciplina introdutória de Libras ou à abordagem genérica da educação especial, devendo articular conhecimentos linguísticos, pedagógicos, culturais, históricos, políticos e metodológicos relacionados às especificidades dos estudantes surdos.

O percurso histórico da educação de surdos demonstrou que a formação docente foi, por muito tempo, orientada por concepções clínicas e normalizadoras, que privilegiavam a oralização e a adaptação aos padrões ouvintes. O reconhecimento da Libras como língua e a valorização das identidades e culturas surdas contribuíram para o fortalecimento de uma perspectiva socioantropológica, na qual a surdez é compreendida também como diferença linguística e cultural. Nesse contexto, a Libras deve ocupar o lugar de primeira língua e língua de instrução, enquanto a Língua Portuguesa escrita deve ser ensinada como segunda língua.

A formação inicial precisa preparar os professores para planejar, ensinar e avaliar em contextos bilíngues, sem transferir ao tradutor e intérprete de Libras responsabilidades próprias da docência. Também deve contemplar conhecimentos sobre aquisição da linguagem, cultura surda, pedagogias visuais, ensino de Libras como primeira língua e ensino do português escrito como segunda língua. A presença de professores e pesquisadores surdos nos cursos de licenciatura, nos estágios e nos projetos acadêmicos é indispensável para assegurar o protagonismo da comunidade surda e ampliar a qualidade dos processos formativos.

Os marcos legais brasileiros representam avanços importantes para o reconhecimento da Libras e da educação bilíngue de surdos. Entretanto, a existência das normas não garante sua aplicação nas instituições educacionais. Persistem desafios relacionados à carga horária reduzida das disciplinas de Libras, à insuficiência de profissionais proficientes, à escassez de materiais bilíngues, à baixa participação de docentes surdos e à fragmentação entre teoria e prática.

Nesse sentido, torna-se necessária a revisão dos currículos das licenciaturas, de modo que a educação de surdos seja abordada de forma integrada nas disciplinas, nas práticas pedagógicas e nos estágios supervisionados. O contato dos licenciandos com escolas bilíngues, classes bilíngues, professores surdos e estudantes surdos deve fazer parte da formação, possibilitando a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e as situações concretas de ensino.

Conclui-se que formar professores para a educação de surdos significa preparar profissionais capazes de reconhecer a Libras como língua legítima de ensino e produção de conhecimentos, compreender o português escrito como segunda língua e valorizar as experiências visuais e culturais das comunidades surdas. A transformação da formação inicial é, portanto, uma condição indispensável para que os direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas sejam efetivamente concretizados nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ana Luisa; GALLOUCKYDIO, Andreia; SOUZA, Elizabeth de Souza Gomes; FURTADO, Luciana Andreia Rodrigues; SILVA, Raquel de Moraes Ramos da; MORAES, Violeta Porto. O atendimento educacional especializado – AEE aos estudantes surdos com deficiências e/ou transtorno do espectro autista no INES: a construção de uma proposta de trabalho colaborativa. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 59, p. 98-109, jul./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.20395/revesp.2023.59.2.98-109>.

BARBOSA, Felipe Venâncio; NEVES, Sylvia Lia Grespan. Avaliação da língua de sinais, aquisição de língua de sinais e alfabetização na língua de sinais. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 22, p. 1-12, 2024.

BIZON, Ana Cecília Cossi; SILVA, Ivani Rodrigues. “Eu também posso escrever!”: narrando a produção de material didático de Português como Segunda Língua para Surdos em uma perspectiva decolonial e translíngua. **D.E.L.T.A.: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 1-47, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202359806>.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Formação de professores em Brasil e Portugal: revisão de literatura na perspectiva do diálogo luso-brasileiro. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 12, n. 28, p. 489-505, set./dez. 2020.

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. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial n. 2, p. 159-178, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021>.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.

PEREIRA, Alex Sandrelanio dos Santos; SANTOS, David Kaique Rodrigues dos. Educação bilíngue a partir dos movimentos socioeducacionais das pessoas surdas em Salvador-Bahia: direitos linguísticos x inclusão? **Revista Encantar: Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 1, n. 2, p. 7-28, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5935/encantar.v1.n2.002>.

SANTOS, Fabiana Andrade; BALDOW, Virginia Silveira. Formação de professores: relato de experiências no contexto do PIBID/UESB. **Fólio: Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 1, p. 357-372, jan./jun. 2020.

SILVA, Aurora Maria Baptista da; CARVALHO, Adriano Reder de. Estudantes surdos no IF Sudeste MG – campus Barbacena: percepções docentes. **Educitec: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 9, e225523, 2023. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v9.2255>.

STEYER, Daiana; FRONZA, Cátia de Azevedo. Reflexões sobre atividade de Língua Portuguesa escrita para alunos surdos. **Revista Entrelinhas**, São Leopoldo, v. 13, n. 1, p. 23-39, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.4013/entr.2019.131.02>.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

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

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

CONTINUING EDUCATION AND TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

 <https://doi.org/10.63330/livroautor652026-005>

Márcia Francisca Diogo Rodrigues

Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)

RESUMO

A formação continuada e o desenvolvimento profissional docente constituem dimensões fundamentais para a qualificação do trabalho pedagógico e para a construção permanente da identidade profissional dos professores. Este estudo, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, analisa as relações entre os processos formativos realizados ao longo da carreira e o desenvolvimento dos conhecimentos, das práticas e da profissionalidade docente. A pesquisa fundamentou-se na análise de produções acadêmicas relacionadas à formação de professores, à aprendizagem da docência, à reflexão sobre a prática, à colaboração profissional e às condições institucionais de trabalho. Os resultados evidenciam que o desenvolvimento profissional não se limita à participação em cursos, palestras ou atividades destinadas à certificação, pois envolve experiências construídas no cotidiano educacional, na pesquisa, no diálogo entre pares e na articulação entre teoria e prática. Identificou-se também que ações formativas pontuais, descontextualizadas e definidas sem a participação dos professores apresentam efeitos reduzidos. Conclui-se que a formação continuada alcança maior potencial quando é coletiva, reflexiva, contextualizada, institucionalmente apoiada e comprometida com a valorização, a autonomia e as necessidades profissionais dos docentes.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente; Formação continuada; Identidade profissional; Prática pedagógica; Trabalho colaborativo.

ABSTRACT

Continuing education and teacher professional development are fundamental dimensions for improving pedagogical work and for the ongoing construction of teachers' professional identity. This bibliographic study, based on a qualitative approach, analyzes the relationships between educational processes carried out throughout teachers' careers and the development of their knowledge, practices, and professionalism. The research was based on the analysis of academic studies concerning teacher education, learning to teach, reflection on practice, professional collaboration, and institutional working conditions. The results show

that professional development is not limited to participation in courses, lectures, or certification-oriented activities, as it also involves experiences developed in everyday educational contexts, research activities, dialogue among peers, and the articulation between theory and practice. The study also identified that occasional and decontextualized educational actions, planned without teachers' participation, have limited effects. It concludes that continuing education achieves greater potential when it is collaborative, reflective, contextualized, institutionally supported, and committed to teachers' professional appreciation, autonomy, and educational needs.

Keywords: Collaborative work; Continuing education; Pedagogical practice; Professional identity; Teacher professional development.

1 INTRODUÇÃO

A formação dos professores constitui uma dimensão central para a compreensão da qualidade social da educação, uma vez que o trabalho docente envolve conhecimentos científicos, pedagógicos, curriculares, culturais, éticos e políticos que não permanecem estáticos ao longo do exercício profissional. As transformações sociais, tecnológicas e educacionais, a ampliação das responsabilidades atribuídas às instituições de ensino, a diversidade dos estudantes e a emergência de novas formas de produção e circulação do conhecimento exigem que o professor desenvolva continuamente sua capacidade de interpretar a realidade, tomar decisões pedagógicas e reconstruir suas práticas. Nesse contexto, a formação continuada não pode ser entendida como uma atividade complementar, eventual ou destinada apenas à atualização de conteúdos, mas como parte constitutiva do desenvolvimento profissional docente.

A docência apresenta-se como uma atividade social complexa, situada historicamente e desenvolvida em contextos institucionais marcados por diferentes condições de trabalho, relações de poder, expectativas sociais e políticas educacionais. Ensinar não corresponde somente à transmissão de conhecimentos previamente organizados, pois pressupõe transformar conhecimentos científicos, culturais e profissionais em experiências de aprendizagem significativas para os estudantes. Nessa direção, Marcelo García (2009, p. 8 *apud* Trevisol; Mello; Lesniewski, 2024, p. 2) compreende a docência como uma “profissão do conhecimento”, cuja legitimidade se fundamenta no compromisso de transformar o conhecimento disponível em aprendizagem relevante. Tal entendimento evidencia que o professor não pode restringir sua atuação ao domínio de conteúdos disciplinares, necessitando articular conhecimentos pedagógicos, metodológicos, relacionais e contextuais.

A formação inicial representa uma etapa indispensável da preparação para o exercício do magistério, porém não é suficiente para responder, de forma definitiva, às múltiplas situações enfrentadas durante a carreira. Os conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura precisam ser retomados, problematizados

e reconstruídos à luz das experiências profissionais, das mudanças curriculares e dos desafios encontrados no cotidiano das instituições educacionais. A aprendizagem da docência não se encerra, portanto, com a conclusão da graduação ou com o ingresso no mercado de trabalho. Trata-se de um processo permanente, desenvolvido durante toda a trajetória profissional e alimentado pela reflexão, pela pesquisa, pelo diálogo com os pares e pela análise sistemática da prática.

No que se refere especialmente aos professores iniciantes, a entrada na profissão envolve o conhecimento dos estudantes, do currículo, da cultura institucional e do contexto escolar, bem como a construção de repertórios pedagógicos e de uma identidade profissional. Marcelo García (2010, p. 9 *apud* André, 2018, p. 6) assinala que os professores em início de carreira precisam conhecer os alunos e a realidade escolar, planejar o currículo e o ensino, desenvolver um repertório docente, constituir comunidades de aprendizagem e continuar desenvolvendo sua identidade profissional. Essas tarefas demonstram que a constituição do professor ocorre de maneira progressiva, não podendo depender exclusivamente de iniciativas individuais ou da aprendizagem baseada em tentativas isoladas.

O reconhecimento da continuidade da aprendizagem docente implica compreender que a formação deve acompanhar os diferentes momentos da carreira. Os professores iniciantes, os profissionais experientes, os docentes que assumem funções de gestão e aqueles que atuam em novas etapas ou modalidades educacionais apresentam demandas distintas. Por essa razão, propostas formativas padronizadas, descontextualizadas e organizadas sem a participação dos profissionais tendem a produzir resultados limitados. André (2018) ressalta que o movimento de aprendizagem e desenvolvimento profissional não pode ficar restrito à iniciativa pessoal do professor, devendo encontrar apoio nas instituições de ensino e nas políticas educacionais. Para a autora, a complexidade da docência requer estudo constante, orientação profissional, colaboração entre colegas e condições institucionais que permitam enfrentar os desafios cotidianos.

A relação entre formação continuada e desenvolvimento profissional docente requer, entretanto, uma distinção conceitual. A formação continuada pode abranger cursos, seminários, oficinas, encontros pedagógicos, grupos de estudo, projetos institucionais, pesquisas colaborativas, programas de pós-graduação e outras experiências organizadas depois da formação inicial. O desenvolvimento profissional, por sua vez, apresenta um sentido mais abrangente, pois envolve as aprendizagens, mudanças, experiências, conhecimentos, valores e identidades construídos durante toda a trajetória profissional. Assim, embora a formação continuada possa contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional, nem toda atividade formal de formação produz necessariamente mudanças na prática, na identidade ou na compreensão que o professor possui sobre sua profissão.

Roldão (2017) defende que a formação docente precisa estar vinculada à profissionalidade e ao estatuto profissional da atividade de ensino. Nessa perspectiva, a formação inicial e a formação continuada

não devem ser concebidas como momentos completamente separados, mas como dimensões articuladas de um percurso contínuo de construção e aprofundamento do conhecimento profissional. A autora sustenta que o desenvolvimento profissional configura um continuum que integra o momento estruturante da formação inicial ao aprofundamento dos saberes promovido ao longo da carreira, concepção que também é desenvolvida por Marcelo (2009 *apud* Roldão, 2017, p. 193).

Essa compreensão desloca o foco de uma formação baseada apenas na participação em cursos para uma perspectiva centrada nos processos pelos quais os docentes aprendem, interpretam suas experiências e transformam seu trabalho. O desenvolvimento profissional envolve a constituição do conhecimento profissional, o fortalecimento da autonomia, a reconstrução da identidade docente, a participação coletiva e a capacidade de investigar criticamente os problemas educacionais. Dessa maneira, não se limita à aquisição de técnicas ou ao cumprimento de exigências burocráticas para progressão funcional, certificação ou obtenção de vantagens na carreira.

A transformação da formação continuada em uma prática meramente instrumental pode ocorrer quando os programas são definidos de maneira verticalizada, sem considerar as necessidades dos professores, as características das instituições e os problemas concretos do ensino. Em determinadas políticas, a formação torna-se associada predominantemente à certificação, ao controle do trabalho ou à adaptação dos docentes a reformas elaboradas sem sua participação. Ferreira (1998 *apud* Ferreira, 2008, p. 239) observa que a vinculação entre formação e progressão na carreira pode produzir uma lógica individual e instrumental, estimulando a procura por atividades formativas sobretudo para obtenção de créditos. Embora a valorização funcional seja legítima e necessária, a formação não deve ser reduzida ao acúmulo de certificados.

A formação continuada significativa precisa partir do reconhecimento do professor como sujeito de conhecimento e participante ativo de seu percurso formativo. Isso significa valorizar os saberes construídos na experiência, sem desconsiderar a importância da fundamentação científica e pedagógica. Os conhecimentos provenientes da prática não devem ser idealizados nem aceitos sem análise crítica, mas tomados como objeto de reflexão, pesquisa e reconstrução coletiva. Quando os professores analisam suas experiências, confrontam diferentes perspectivas teóricas e compartilham soluções para os problemas escolares, a formação pode favorecer processos mais consistentes de desenvolvimento profissional.

Botton e Stürmer (2020) demonstram que propostas de formação continuada podem associar o trabalho e a experiência dos professores à reflexão sobre novas práticas, à explicitação de conflitos e à sistematização dos conhecimentos docentes. A experiência analisada pelos autores evidenciou que a formação construída de maneira coletiva possibilitou processos de reflexão-ação, organização dos saberes profissionais e mudanças nas práticas de sala de aula, superando parcialmente a compreensão da formação como atividade burocrática e descontextualizada.

A reflexão sobre a prática ocupa, nesse sentido, posição relevante, mas precisa ser compreendida para além de um exercício individual e espontâneo. Refletir profissionalmente significa analisar as finalidades da educação, as condições institucionais do trabalho, as decisões curriculares, os resultados da ação pedagógica e os fatores sociais que interferem na aprendizagem. A reflexão crítica não atribui exclusivamente ao professor a responsabilidade pelos problemas educacionais, pois considera também as condições materiais, administrativas e políticas nas quais a docência é realizada. O desenvolvimento profissional exige, portanto, a articulação entre as dimensões individuais, coletivas, institucionais e sociais da profissão.

A formação continuada torna-se mais consistente quando vinculada ao ambiente de trabalho e às situações efetivamente vivenciadas pelos profissionais. A legislação educacional brasileira atribui relevância à associação entre teoria e prática, à valorização das experiências anteriores e à realização da formação no próprio contexto profissional. Botton e Stürmer (2020), ao analisarem as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destacam que as ações formativas devem retomar conhecimentos da formação inicial, valorizar as experiências profissionais e evitar atividades descontextualizadas da área e do ambiente de atuação do professor.

A centralidade do local de trabalho não significa restringir a formação aos conhecimentos imediatamente aplicáveis ou às necessidades administrativas da instituição. Significa reconhecer que a escola, a universidade e os demais espaços educativos são ambientes de aprendizagem profissional, nos quais os professores produzem conhecimentos, enfrentam problemas, constroem relações e participam de processos coletivos. A formação situada pode estabelecer relações entre os conhecimentos acadêmicos e os desafios concretos da prática, evitando tanto o praticismo desprovido de fundamentação quanto a teorização dissociada das condições reais do ensino.

Outro aspecto fundamental refere-se ao caráter colaborativo do desenvolvimento profissional. A aprendizagem da docência ocorre no diálogo com colegas, gestores, estudantes, pesquisadores e demais integrantes da comunidade educacional. Os grupos de estudo, projetos de pesquisa, comunidades de aprendizagem, atividades de planejamento coletivo e parcerias entre escolas e universidades podem constituir espaços privilegiados de formação. André (2018) identificou que programas de iniciação à docência fundamentados no trabalho compartilhado entre universidade e escola favorecem a aproximação com a realidade educacional, a articulação entre teoria e prática, a criação de metodologias e o trabalho coletivo.

A articulação entre escola e universidade também contribui para evitar uma relação hierarquizada na qual a instituição universitária aparece como única produtora de conhecimentos e a escola como simples campo de aplicação. Professores da Educação Básica e do Ensino Superior possuem conhecimentos e experiências distintos, mas complementares, que podem ser mobilizados em processos colaborativos. A

pesquisa, nesse contexto, torna-se um importante princípio formativo, pois permite investigar problemas da prática, produzir conhecimentos sobre o ensino e desenvolver uma postura crítica diante das políticas e propostas pedagógicas.

Mizukami *et al.* (2010 *apud* Oliveri; Jardimino, 2024, p. 6) afirmam que a aprendizagem docente não ocorre mediante a simples transposição mecânica de conhecimentos para as situações da sala de aula. Ela demanda tempo, condições adequadas e processos de revisão e ressignificação das concepções educacionais e da própria prática. Do mesmo modo, André (2012) e Lüdke (2001 *apud* Oliveri; Jardimino, 2024, p. 6) reconhecem a pesquisa como elemento importante da formação e do desenvolvimento profissional, especialmente quando promove a articulação entre teoria e prática e a aproximação entre escola e universidade.

As experiências desenvolvidas em programas institucionais podem produzir efeitos formativos mesmo quando o desenvolvimento profissional dos professores não constitui seu objetivo inicial ou exclusivo. Oliveri e Jardimino (2024), ao examinarem experiências realizadas no Observatório da Educação e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, constataram que esses espaços favoreceram a reflexão sobre teoria e prática, a constituição da identidade docente, a produção de pesquisas e a aproximação entre universidade e escola. Os resultados reforçam a compreensão de que o desenvolvimento profissional ocorre em múltiplas situações, incluindo projetos coletivos, atividades de pesquisa, orientação de estudantes e intercâmbio entre profissionais.

Imbernón (2011, p. 49 *apud* Oliveri; Jardimino, 2024, p. 15) define o desenvolvimento profissional como um estímulo destinado à melhoria da prática, das convicções e dos conhecimentos profissionais, tendo como finalidade ampliar a qualidade da docência, da pesquisa e da gestão. Essa perspectiva demonstra que o desenvolvimento profissional não deve ser associado somente à mudança de técnicas de ensino. Ele abrange a revisão de concepções, o aprofundamento dos conhecimentos, a reconstrução das identidades e o fortalecimento da capacidade de atuação nas diferentes dimensões da profissão.

A relevância da formação continuada também se manifesta diante das mudanças tecnológicas, curriculares e culturais verificadas nas últimas décadas. A expansão das tecnologias digitais, a diversificação das formas de acesso à informação, as experiências de ensino remoto e híbrido e as novas demandas relacionadas à inclusão exigem respostas pedagógicas fundamentadas. Entretanto, a adoção de novas ferramentas ou metodologias não garante, por si só, a melhoria do ensino. É necessário que os professores compreendam criticamente as possibilidades, limitações e implicações dessas mudanças, relacionando-as às finalidades educacionais e às características dos estudantes.

A experiência vivenciada durante a pandemia de Covid-19 tornou especialmente visíveis as fragilidades da formação pedagógica e as desigualdades existentes nos sistemas educacionais. A transferência emergencial das atividades presenciais para ambientes virtuais exigiu dos professores a

reorganização das metodologias, das avaliações, da comunicação e das relações com os estudantes. Trevisol, Mello e Lesnieski (2024) observaram que a pandemia desestabilizou os processos de ensino e aprendizagem, evidenciando fragilidades pedagógicas que podem ser enfrentadas por meio de programas institucionais de formação continuada. Embora esse período tenha constituído uma situação excepcional, os desafios identificados reforçaram a necessidade de políticas permanentes de desenvolvimento profissional.

As discussões sobre formação continuada não podem, contudo, ignorar as condições objetivas do trabalho docente. A ausência de tempo institucional para estudo, a sobrecarga de responsabilidades, as jornadas extensas, a multiplicidade de vínculos empregatícios, os baixos salários e a precarização do trabalho limitam a participação dos profissionais em processos formativos. Santos, Gomes e Ludovice (2020) identificaram que a falta de tempo, a sobrecarga e as extensas jornadas figuram entre os principais impedimentos para a participação dos professores em atividades de formação. Também verificaram que muitos docentes buscam atualização por iniciativa própria, por meio de palestras, cursos, seminários, encontros e congressos.

Transferir exclusivamente ao professor a responsabilidade por sua formação significa desconsiderar que o desenvolvimento profissional depende de políticas de valorização, financiamento, carreira, remuneração e condições de trabalho. A disposição individual para aprender é indispensável, mas não substitui a responsabilidade do Estado, dos sistemas de ensino e das instituições empregadoras. É necessário assegurar tempo remunerado para estudo e planejamento, acesso gratuito a programas de qualidade, reconhecimento profissional e participação docente na definição das políticas formativas.

Essa questão ganha relevância porque a formação continuada tem sido frequentemente apresentada como solução para diferentes problemas educacionais, inclusive aqueles produzidos por fatores estruturais. Não se pode esperar que cursos e programas formativos, isoladamente, compensem a ausência de infraestrutura, a precariedade salarial, as turmas numerosas, a insuficiência de recursos e as desigualdades sociais. A formação é uma condição relevante para a qualidade do ensino, mas seus efeitos dependem de sua integração a políticas amplas de valorização e melhoria das condições de exercício da profissão.

Mota, Silva e Rios (2021), em pesquisa realizada com professores das redes municipais de Jacobina e Salvador, verificaram que mais de 80% dos participantes atribuíram peso significativo à formação em seu desenvolvimento profissional. Os autores consideram a formação uma condição importante para que o docente mantenha um movimento reflexivo e produtivo sobre seu próprio trabalho, abrangendo autoformação, aprendizagem entre pares e formação acadêmica inicial e continuada. Esses resultados revelam que os próprios professores reconhecem a importância da formação, ainda que enfrentem obstáculos para acessar níveis mais elevados de qualificação.

A justificativa deste estudo fundamenta-se, assim, na necessidade de aprofundar a compreensão da relação entre formação continuada e desenvolvimento profissional docente, evitando concepções reducionistas que equiparam desenvolvimento à frequência em cursos. A relevância acadêmica da investigação está na possibilidade de sistematizar conceitos e perspectivas capazes de explicar a formação como processo permanente, contextualizado e relacionado à profissionalidade. Sua relevância educacional decorre da necessidade de subsidiar políticas e práticas formativas mais coerentes com as demandas dos professores e das instituições. No âmbito social, discutir a formação docente significa também discutir as condições de garantia do direito à educação, pois as aprendizagens dos estudantes estão relacionadas, entre outros fatores, à preparação, à valorização e às condições de atuação dos profissionais.

Parte-se do pressuposto de que a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional quando reconhece o professor como sujeito do processo, considera sua trajetória, articula teoria e prática, promove colaboração, favorece a pesquisa e se vincula às condições concretas do trabalho. Em sentido contrário, atividades fragmentadas, prescritivas, descontínuas e descontextualizadas tendem a produzir impactos limitados, sobretudo quando não há acompanhamento institucional nem oportunidades para a experimentação e a reflexão coletiva.

Diante dessas considerações, formula-se o seguinte problema de pesquisa: **de que maneira a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente, considerando a construção dos conhecimentos profissionais, a reflexão sobre a prática, a identidade, a colaboração e as condições institucionais de exercício da docência?** A questão busca compreender não somente a importância atribuída à formação, mas também os princípios e as condições que permitem transformar experiências formativas em aprendizagens profissionais efetivas.

O objetivo geral deste artigo consiste em **analisar as relações entre formação continuada e desenvolvimento profissional docente, considerando seus fundamentos conceituais, suas contribuições para a construção dos conhecimentos e da identidade profissional e os desafios presentes nas políticas e nas condições de trabalho dos professores.**

Como objetivos específicos, pretende-se: discutir as concepções de formação continuada e desenvolvimento profissional docente; compreender a formação como processo permanente e articulado à trajetória profissional; analisar a importância da reflexão, da pesquisa, da colaboração e da articulação entre teoria e prática; identificar desafios institucionais e condições de trabalho que interferem na participação e nos resultados das ações formativas; e refletir sobre princípios capazes de orientar políticas e programas de formação contextualizados, democráticos e comprometidos com a valorização docente.

Para alcançar esses objetivos, desenvolve-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada na leitura e na análise de produções acadêmicas que abordam formação de professores, profissionalidade, identidade, aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional. O referencial teórico articula

estudos que compreendem a formação como um continuum, construído desde a formação inicial e aprofundado ao longo da trajetória profissional. Também são considerados trabalhos que problematizam as políticas de formação, a inserção de professores iniciantes, a formação no contexto escolar e universitário, as experiências colaborativas e os obstáculos decorrentes das condições de trabalho.

Além desta introdução, o artigo está organizado em uma seção de referencial teórico, na qual são discutidos os conceitos e fundamentos da formação continuada, sua relação com o desenvolvimento profissional, a construção dos saberes e da identidade docente, a reflexão sobre a prática, a colaboração e os desafios das políticas formativas. Na sequência, apresentam-se as considerações finais, retomando os objetivos e sistematizando as principais compreensões produzidas no estudo. Por fim, são relacionadas as referências utilizadas na construção do texto, em conformidade com as normas acadêmicas adotadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação continuada de professores constitui um campo de estudos e de intervenção educacional relacionado ao reconhecimento de que a aprendizagem da docência não se encerra com a conclusão da licenciatura ou com o ingresso do profissional em uma instituição de ensino. A complexidade do trabalho pedagógico, as mudanças sociais, as transformações curriculares, a ampliação da diversidade presente nas instituições educacionais e as novas formas de produção e circulação do conhecimento exigem que os professores reconstruam permanentemente seus saberes, suas práticas e suas concepções sobre o ensino. Nessa perspectiva, a formação continuada não corresponde a uma etapa acessória da carreira, mas a uma dimensão constitutiva do próprio exercício profissional.

A docência caracteriza-se por seu caráter dinâmico, relacional e inconcluso. O trabalho do professor não se realiza mediante a aplicação automática de técnicas aprendidas durante a formação inicial, pois envolve situações imprevisíveis, decisões contextualizadas e relações estabelecidas com estudantes, colegas, gestores e comunidades. Cada situação educativa apresenta demandas específicas, exigindo análise, interpretação, sensibilidade e capacidade de tomada de decisão. Por essa razão, a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente, desenvolvido ao longo da trajetória profissional e articulado às experiências concretas vivenciadas nos espaços educacionais.

Trevisol, Mello e Lesnieski (2024, p. 3) afirmam que a formação continuada representa um desafio constante diante da complexidade da educação. Para os autores, a premissa fundamental consiste em reconhecer o fazer pedagógico como uma atividade inacabada, sujeita a transformações e reconstruções permanentes. Tal entendimento afasta a concepção segundo a qual o professor, uma vez diplomado, estaria definitivamente preparado para enfrentar todas as situações de sua carreira. Ao contrário, a formação inicial fornece fundamentos indispensáveis, mas precisa ser retomada e aprofundada diante das necessidades surgidas na prática profissional.

A formação continuada não deve ser reduzida à atualização episódica de conteúdos disciplinares, à participação em palestras isoladas ou à acumulação de certificados. Embora cursos, seminários, congressos, oficinas e programas de pós-graduação possam contribuir para a aprendizagem profissional, seus efeitos dependem da qualidade das experiências oferecidas e de sua articulação com as necessidades dos docentes. A quantidade de atividades frequentadas não constitui, por si mesma, evidência de desenvolvimento profissional, especialmente quando as propostas formativas são descontextualizadas, prescritivas ou distantes dos problemas efetivamente encontrados no cotidiano institucional.

Nóvoa critica a concepção acumulativa da formação, ressaltando a centralidade da reflexão e da identidade profissional:

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e atribuir um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992, p. 25 *apud* Trevisol; Mello; Lesniewski, 2024, p. 4).

A reflexão de Nóvoa permite diferenciar formação continuada de simples certificação. Uma proposta formativa significativa não é definida apenas pela carga horária, pelo prestígio do formador ou pelo número de documentos concedidos aos participantes. Sua relevância relaciona-se à capacidade de provocar questionamentos, favorecer a análise das práticas e possibilitar que os professores reconstruam seus conhecimentos e sua identidade. A formação precisa oferecer condições para que os docentes compreendam as razões de suas escolhas pedagógicas, avaliem os resultados de suas ações e identifiquem possibilidades de transformação.

Trevisol, Mello e Lesniewski (2024) alertam para a existência de uma espécie de indústria da certificação, sustentada pela procura de diplomas e comprovantes que nem sempre resultam em aprofundamento teórico ou transformação da prática. Segundo os autores, a formação perde parte de seu potencial quando orientada exclusivamente pela progressão na carreira ou pelo cumprimento de exigências burocráticas. Não se trata de negar a importância da certificação e do reconhecimento funcional, mas de compreender que esses elementos não podem constituir a finalidade única do processo formativo.

A compreensão da formação como processo permite superar a separação rígida entre formação inicial e formação continuada. Essas dimensões apresentam características próprias, mas integram um mesmo percurso de constituição profissional. A formação inicial desempenha um papel estruturante ao possibilitar o contato com os fundamentos científicos, pedagógicos, éticos e políticos da educação. A formação continuada, por sua vez, retoma, amplia e ressignifica esses conhecimentos com base nas experiências profissionais e nas demandas surgidas ao longo da carreira.

Roldão (2017) sustenta que as discussões sobre formação de professores devem estar vinculadas aos conceitos de profissionalidade e estatuto profissional. Para a autora, o processo formativo precisa considerar o perfil do profissional que se pretende formar, a função social do ensino e a natureza do conhecimento necessário ao exercício da docência. A formação continuada não pode ser organizada como um conjunto de atividades sem articulação, pois deve contribuir para sustentar e aprofundar os elementos que constituem o saber profissional.

Nesse sentido, Roldão apresenta a formação como um percurso contínuo:

Trata-se de estabelecer dinâmicas para o adequado desenvolvimento profissional ao longo de uma carreira de trabalho, de modo a integrar o momento estruturante da formação inicial e o seu aprofundamento, configurando um continuum que, na esteira de Marcelo (2009), preferiu-se designar como desenvolvimento profissional (Roldão, 2017, p. 193).

A ideia de continuum evidencia que a aprendizagem profissional acompanha toda a carreira, embora assuma formas distintas em cada etapa. Um professor iniciante enfrenta necessidades relacionadas à inserção na cultura escolar, à organização do trabalho pedagógico e à construção de um repertório profissional. Um professor experiente podem necessitar de oportunidades para investigar sua prática, acompanhar mudanças curriculares, compartilhar conhecimentos com os colegas ou assumir novas funções. A formação deve, portanto, reconhecer a diversidade de trajetórias e evitar programas homogêneos que desconsiderem as experiências, os contextos e as fases da carreira.

Outro fundamento essencial refere-se à articulação entre teoria e prática. A formação continuada não deve assumir uma perspectiva exclusivamente teórica, distante das realidades educacionais, nem se reduzir a um praticismo voltado para a reprodução de atividades prontas. A teoria oferece conceitos e instrumentos para compreender criticamente a prática, enquanto a experiência profissional apresenta problemas e questões que exigem aprofundamento teórico. A relação entre essas dimensões deve ser dialética, permitindo que uma interroge, informe e transforme a outra.

Dourado (2015 *apud* Trevisol; Mello; Lesnieski, 2024, p. 3) argumenta que as iniciativas de formação devem apresentar organicidade, fundamentação teórica, interdisciplinaridade, participação coletiva, caráter democrático e articulação entre teoria e prática. Nessa concepção, os programas precisam partir dos desafios internos enfrentados pelos professores, sem abandonar a abordagem teórica e epistemológica. A prática não é tomada como simples aplicação da teoria, mas como espaço de produção de questões, conhecimentos e experiências que precisam ser analisadas sistematicamente.

Perrenoud também defende a superação da dicotomia entre teoria e prática. Segundo o autor:

Os professores, sem reinventar a roda, tornar-se-ão coautores dos dispositivos pedagógicos e didáticos e poderão, conseqüentemente, adequar boas ideias provenientes da pesquisa ou da experiência dos outros à realidade de cada terreno (Perrenoud, 1999, p. 19 *apud* Trevisol; Mello; Lesniewski, 2024, p. 4).

A condição de coautoria destacada por Perrenoud atribui aos professores uma posição ativa. Eles não devem ser tratados como destinatários passivos de propostas elaboradas externamente, mas como profissionais capazes de analisar, adaptar e produzir conhecimentos pedagógicos. Essa participação é fundamental para evitar que a formação continuada se transforme em mecanismo de transmissão de modelos considerados universais e aplicáveis a qualquer realidade.

A valorização do professor como sujeito da formação implica considerar suas necessidades, seus saberes e sua trajetória. Propostas elaboradas sem diagnóstico e sem participação docente frequentemente abordam temas repetitivos, genéricos ou distantes dos desafios institucionais. Soares e Copetti (2020) identificaram que os professores valorizam a formação profissional, mas criticam atividades excessivamente teóricas, repetitivas e descontextualizadas. As autoras concluem que a elaboração das ações formativas deve ser precedida pela identificação das necessidades dos participantes e pela análise da realidade escolar em que atuam.

A contextualização não significa limitar a formação à resolução imediata de problemas operacionais. Significa relacionar as discussões teóricas às situações concretas, às características dos estudantes, às condições de trabalho e ao projeto educacional da instituição. Uma formação contextualizada pode abordar questões amplas, desde que possibilite aos professores compreender suas relações com o cotidiano profissional. O processo formativo deve ampliar os horizontes de interpretação dos participantes, permitindo que problemas aparentemente individuais sejam compreendidos em suas dimensões institucionais, sociais e políticas.

Botton e Stürmer (2020, p. 2) compreendem a formação continuada como parte integrante da atividade docente, estabelecendo com ela uma relação dialética. Com base em Altenfelder, os autores afirmam que não é possível desconectar a formação do trabalho e da vida do professor. A essência da formação encontra-se na reflexão sobre a prática e na busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político. Essa perspectiva amplia a formação para além do domínio de métodos de ensino, envolvendo também o compromisso social e as finalidades da educação.

A formação realizada no local de trabalho possui grande potencial, pois permite utilizar situações reais como objetos de estudo. Reuniões pedagógicas, planejamento coletivo, análise de produções dos estudantes, observação de aulas, grupos de estudos e projetos de pesquisa podem constituir experiências formativas. Entretanto, para que isso ocorra, esses espaços não podem ser ocupados exclusivamente por tarefas administrativas. Botton e Stürmer (2020) observam que reuniões de planejamento, colegiados,

conselhos de classe e encontros pedagógicos são espaços importantes, mas alertam que a dimensão formativa não deve ser substituída por procedimentos burocráticos.

A formação no espaço institucional também não deve conduzir ao fechamento da escola ou da universidade sobre si mesma. A interação com outras instituições, pesquisadores, movimentos sociais e comunidades profissionais amplia as referências disponíveis e possibilita a circulação de conhecimentos. O princípio da contextualização precisa ser combinado à abertura para novas perspectivas, evitando que práticas tradicionais sejam mantidas apenas porque fazem parte da cultura institucional.

A formação continuada fundamenta-se, assim, no reconhecimento da incompletude profissional, na articulação entre teoria e prática, na reflexão crítica, na valorização da experiência e na participação ativa dos docentes. Seu propósito não é corrigir supostas deficiências individuais mediante ações compensatórias, mas criar condições para a aprendizagem permanente, a construção da profissionalidade e a transformação das práticas. Quando organizada como processo coletivo, institucionalmente apoiado e teoricamente fundamentado, a formação pode contribuir para a autonomia dos professores e para a qualidade social da educação.

O conceito de desenvolvimento profissional docente apresenta maior amplitude do que o de formação continuada, embora ambos estejam profundamente relacionados. A formação continuada diz respeito às atividades, programas, experiências e oportunidades desenvolvidas depois ou paralelamente à formação inicial. O desenvolvimento profissional compreende as mudanças, aprendizagens, conhecimentos, disposições, identidades e formas de participação construídas pelo professor durante sua trajetória. Trata-se de um processo prolongado que envolve dimensões pessoais, profissionais, institucionais e sociais.

O desenvolvimento profissional não ocorre de maneira linear nem depende exclusivamente da participação em cursos formais. Ele é produzido nas experiências de ensino, na relação com os estudantes, no planejamento, na avaliação, na pesquisa, no diálogo entre pares, na inserção institucional e na participação em movimentos profissionais. A trajetória do professor é atravessada por desafios, mudanças, conflitos e aprendizagens que interferem em sua maneira de compreender a docência e de posicionar-se diante da profissão.

Oliveri e Jardimino (2024, p. 2) compreendem o desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência como processos que ocorrem ao longo da vida. Os professores são adultos que aprendem nas situações de ensino e nas experiências profissionais, ampliando seus conhecimentos por meio da atuação em diferentes espaços. Essa perspectiva reconhece que a docência não é uma condição adquirida de forma definitiva, mas uma profissão continuamente construída.

Para García (1999 *apud* Oliveri; Jardimino, 2024, p. 5), o desenvolvimento profissional começa na formação inicial, estende-se durante a carreira e envolve aspectos pessoais, profissionais e organizacionais.

Deve favorecer mudanças na compreensão da docência, nos conhecimentos teóricos, pedagógicos e práticos e nas relações estabelecidas no contexto institucional. A aprendizagem não ocorre isoladamente, pois o diálogo com os pares e a participação na cultura profissional influenciam a constituição do professor.

O caráter abrangente do desenvolvimento profissional permite superar a ideia de aperfeiçoamento entendido somente como correção de lacunas. O professor não é um profissional incompleto que precisa receber conteúdos externos para atingir um modelo ideal. Ele possui conhecimentos, experiências e interpretações que precisam ser reconhecidos, problematizados e ampliados. O desenvolvimento resulta da relação entre os conhecimentos já construídos e as novas experiências, sendo influenciado pelas oportunidades e pelas condições oferecidas no ambiente de trabalho.

Roldão (2017) relaciona o desenvolvimento profissional à construção da profissionalidade docente. A profissionalidade envolve o conjunto de conhecimentos, responsabilidades, capacidades, valores e formas de atuação que caracterizam o exercício profissional. Portanto, a formação precisa ser orientada pela função social da docência e pelo conhecimento necessário para ensinar. O professor não se define somente pelo domínio da área disciplinar, mas pela capacidade de promover aprendizagens, interpretar contextos, tomar decisões pedagógicas e assumir responsabilidades éticas e sociais.

A identidade profissional constitui uma dimensão central desse processo. Ela corresponde à maneira como o professor compreende a si mesmo, interpreta sua trajetória, atribui sentidos à profissão e se reconhece como integrante de uma comunidade profissional. A identidade não é fixa, natural ou construída de uma única vez. Ela se transforma em razão das experiências, das relações institucionais, das políticas educacionais, das condições de trabalho e das representações sociais sobre o magistério.

A formação continuada participa da construção da identidade quando permite que o professor reflita sobre sua história, seus valores, seus conhecimentos e suas práticas. Ao narrar experiências, compartilhar dificuldades e analisar escolhas pedagógicas, o docente produz novas interpretações sobre sua atuação. A formação pode fortalecer o sentimento de pertencimento profissional, sobretudo quando promove diálogo, reconhecimento e participação coletiva.

Nóvoa (1992 *apud* Trevisol; Mello; Lesnieski, 2024, p. 4) vincula diretamente a formação à reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional. Essa reconstrução exige reflexividade crítica, pois o professor precisa compreender como suas concepções foram formadas e de que maneira influenciam seu trabalho. A identidade não se reduz à imagem individual que o docente possui de si, uma vez que é constituída nas relações com colegas, estudantes, gestores, famílias e instituições.

Mota, Silva e Rios (2021) analisam a formação como uma dimensão basilar para a compreensão da profissão docente. Para os autores, os processos formativos influenciam a constituição identitária, a cultura profissional, a autonomia e a implicação dos professores com o trabalho desenvolvido. Em pesquisa realizada na Bahia, mais de 80% dos participantes atribuíram peso significativo à formação no

desenvolvimento profissional, reconhecendo que ela atravessa a autoformação, a aprendizagem entre pares e a formação acadêmica inicial e continuada.

A construção da identidade é particularmente sensível nos primeiros anos da carreira. O ingresso na docência coloca o profissional diante de uma nova cultura, com normas, rotinas, expectativas e relações que não são plenamente conhecidas durante a formação inicial. O professor iniciante precisa aprender a organizar o trabalho, conhecer os estudantes, relacionar-se com a comunidade e enfrentar situações imprevistas. Esse período pode ser marcado simultaneamente por entusiasmo, insegurança, descoberta e sobrevivência profissional.

Marcelo García descreve a multiplicidade de tarefas enfrentadas no início da docência:

Os professores iniciantes precisam procurar conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na classe; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional (Marcelo García, 2010, p. 9 *apud* André, 2018, p. 6).

A complexidade dessas tarefas demonstra que a inserção profissional não pode ser tratada como responsabilidade exclusiva do iniciante. A conclusão da licenciatura não elimina a necessidade de orientação, acompanhamento e apoio. André (2018) sustenta que a aprendizagem docente deve prosseguir durante a carreira, mas adverte que esse movimento não pode permanecer restrito à iniciativa individual. As instituições e as políticas educacionais precisam oferecer condições para que os professores estudem, dialoguem com profissionais experientes e encontrem apoio para enfrentar as dificuldades.

A autora destaca:

O principiante precisa receber apoio e orientação no ambiente de trabalho, de modo que reconheça que a docência é uma profissão complexa, que exige um aprendizado constante e que, para enfrentar as questões e os desafios da prática cotidiana, é preciso continuar estudando, recorrer a colegas mais experientes, buscar apoio e dispor-se a aprender (André, 2018, p. 6).

A ausência de políticas de inserção pode levar ao isolamento e à construção de estratégias individuais de sobrevivência. Nóvoa adverte que professores iniciantes são frequentemente destinados às situações mais difíceis sem apoio adequado, o que pode intensificar o fechamento individualista:

Se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes, desses professores, nós vamos justamente acentuar, nesses primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores (Nóvoa, 2006, p. 14 *apud* André, 2018, p. 6).

O desenvolvimento profissional exige, desse modo, processos de socialização que permitam ao professor apropriar-se da cultura profissional e, ao mesmo tempo, participar de sua transformação. Socializar-se não significa aceitar passivamente normas e práticas já estabelecidas. O professor precisa compreender a instituição, dialogar com os colegas e desenvolver capacidade crítica para questionar concepções e rotinas que não contribuem para a aprendizagem ou para a democratização da educação.

Os programas de iniciação à docência analisados por André (2018) demonstraram a importância da aproximação entre universidade e escola. Os participantes valorizaram o contato com a realidade escolar, a articulação entre teoria e prática, a criação de metodologias, a reflexão e o trabalho coletivo. Os professores supervisores também reconheceram que a participação nos programas possibilitou a retomada dos estudos e a aprendizagem com os licenciandos.

Essa reciprocidade é relevante porque o desenvolvimento profissional não ocorre apenas em uma direção. Professores experientes podem aprender com iniciantes, estudantes e pesquisadores, assim como os iniciantes aprendem com profissionais que possuem maior tempo de atuação. A interação entre diferentes gerações docentes favorece a circulação de conhecimentos e a revisão de práticas naturalizadas.

A identidade também se relaciona ao reconhecimento social e institucional da profissão. Condições precárias de trabalho, ausência de autonomia, desvalorização salarial e políticas de controle interferem na maneira como os professores percebem seu trabalho. Não é possível atribuir à formação a responsabilidade isolada de fortalecer a identidade profissional quando o contexto institucional desqualifica a docência ou limita a participação dos profissionais nas decisões.

A profissionalização não pode ser confundida com a responsabilização individual do professor pelos resultados educacionais. Uma concepção crítica de desenvolvimento profissional reconhece a agência docente, mas também considera as condições concretas de atuação. O professor é responsável por suas decisões, porém seu trabalho ocorre dentro de estruturas curriculares, administrativas e políticas que ampliam ou restringem suas possibilidades.

Oliveri e Jardimino (2024, p. 4) afirmam que os professores são produtores de saberes e que esses conhecimentos participam da constituição de sua identidade, de suas concepções sobre a docência e de sua compreensão das questões políticas e sociais. Eles não são sujeitos passivos diante das políticas educacionais, pois interpretam, constroem e reconstroem suas práticas durante a implementação das propostas.

A participação em projetos institucionais, pesquisas e programas de formação pode fortalecer a identidade docente ao ampliar as oportunidades de reflexão e de produção de conhecimento. Oliveri e Jardimino (2024) verificaram que as experiências realizadas nos programas Obeduc e Pibid, embora não tivessem como objetivo exclusivo o desenvolvimento dos docentes do Ensino Superior, constituíram

espaços de formação. A aproximação entre escola e universidade, a reflexão sobre teoria e prática e a produção de temas de pesquisa contribuíram para a constituição da identidade profissional.

O desenvolvimento profissional envolve, portanto, aprendizagem, identidade, conhecimentos, participação e reconhecimento. Ele não resulta de uma sucessão automática de cursos, mas das interações entre formação, experiência, condições institucionais e projetos de carreira. Uma política consistente precisa considerar as diferentes fases da trajetória, oferecer acompanhamento e criar espaços em que os professores possam produzir sentidos sobre sua profissão.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que a formação continuada constitui uma dimensão essencial do desenvolvimento profissional docente, uma vez que a aprendizagem da profissão não se encerra na formação inicial. As mudanças educacionais, sociais e tecnológicas exigem processos permanentes de estudo, reflexão e reconstrução das práticas pedagógicas.

Verificou-se que o desenvolvimento profissional envolve não apenas a participação em cursos, mas também a construção da identidade, a valorização dos saberes da experiência, a articulação entre teoria e prática e o trabalho colaborativo. Nesse sentido, ações formativas descontextualizadas, pontuais e centradas apenas na certificação apresentam efeitos limitados sobre a prática docente.

Também se evidenciou que a formação continuada não pode ser atribuída exclusivamente à responsabilidade individual do professor. Sua efetivação depende de políticas públicas e institucionais que garantam tempo, recursos, condições de trabalho, valorização profissional e participação dos docentes na definição das propostas formativas.

Conclui-se que a formação continuada alcança maior potencial quando é coletiva, reflexiva, contextualizada e comprometida com as necessidades reais das instituições e dos estudantes. Desse modo, investir no desenvolvimento profissional docente significa fortalecer a autonomia dos professores, favorecer a transformação das práticas pedagógicas e contribuir para a construção de uma educação socialmente referenciada e de maior qualidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230095, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230095>.
- BOTTON, Elis Angela; STÜRMER, Arthur Breno. Formação continuada de professores no Instituto Federal Farroupilha — Campus Frederico Westphalen-RS. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2020.8981>.

FERREIRA, Fernando Ilídio. Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 239-251, maio/ago. 2008.

FIGUEIREDO, Jacqueline de Sousa Batista; LOPES, Jairo de Araujo. Políticas educacionais de formação continuada e o Programa de Desenvolvimento Profissional de Minas Gerais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 119-139, jan./jun. 2009.

MANTOVANI, Isabel Cristina de Almeida; CANAN, Silvia Regina. Política de formação para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o Programa Pedagogia Universitária como possibilidade de qualificação docente na perspectiva pedagógico-didática. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 136-148, out./dez. 2015.

MELLO, Elena Maria Billig; FREITAS, Diana Paula Salomão de. Possibilidades formativas para os docentes universitários: compromisso institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 249-263, jan./fev. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51483>.

MOTA, Charles Maycon de Almeida; SILVA, Fabrício Oliveira da; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Profissão docente em questão: a formação continuada nos processos de profissionalização de professores na Bahia. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, e8487, 2021. DOI: <https://doi.org/10.7867/1809-0354202116e8487>.

OLIVERI, Andressa Maris Rezende; JARDILINO, José Rubens Lima. Os efeitos dos programas de formação de professores Obeduc e Pibid no desenvolvimento profissional dos docentes do Ensino Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 123, e0244385, abr./jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204385>.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, maio/ago. 2017.

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes; GOMES, Sirleia Pereira Silva; LUDUVICE, Jorge Luis Santana. Estudo acerca da valorização da docência a partir da formação continuada dos professores que atuam no Ensino Fundamental da rede pública e privada de Sergipe. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 39, p. 356-378, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6382>.

SOARES, Renata Godinho; COPETTI, Jaqueline. Formação profissional docente: perfil e compreensão de professores de uma escola pública do RS. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 573-591, jul./set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6446>.

TREVISOL, Marcio; MELLO, Regina Oneda; LESNIESKI, Marlon Sandro. Educação superior e prática docente: interlocuções com professores(as) de um curso de Direito no período pandêmico. **Contexto & Educação**, Ijuí, ano 39, n. 121, e13649, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2024.121.13649>.

CAPÍTULO 6

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN DEAF EDUCATION

 <https://doi.org/10.63330/livroautor652026-006>

Wagner Miguel Tizott

Graduação em Pedagogia pelo Instituto Federal do Paraná - Campus Pitanga (IFPR)

Professor da Rede Estadual de Ensino

RESUMO

O estudo aborda as práticas pedagógicas inclusivas na educação de surdos, considerando as especificidades linguísticas, culturais e visuais desses estudantes. Trata-se de uma pesquisa teórica, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, cujo objetivo consiste em analisar os fundamentos, as estratégias e os desafios relacionados à construção de processos educacionais acessíveis e adequados às necessidades dos estudantes surdos. A metodologia compreendeu a análise de produções científicas sobre inclusão escolar, educação bilíngue, acessibilidade linguística, Libras, visualidade, recursos didáticos bilíngues, formação docente e participação discente. Os resultados demonstram que a matrícula do estudante surdo na escola comum não assegura, isoladamente, sua inclusão, sendo indispensáveis a utilização da Libras como língua de instrução, o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, a adoção de recursos visuais e bilíngues, o planejamento colaborativo e a atuação de profissionais qualificados. Identificou-se também que a participação dos estudantes surdos e da comunidade surda contribui para práticas mais democráticas e coerentes com seus direitos linguísticos. Conclui-se que a educação inclusiva requer transformações institucionais, pedagógicas e atitudinais capazes de garantir acesso, permanência, participação, aprendizagem e valorização da identidade surda.

Palavras-chave: Acessibilidade Linguística; Educação Bilíngue; Educação de Surdos; Libras; Práticas Pedagógicas Inclusivas.

ABSTRACT

The study addresses inclusive pedagogical practices in deaf education, considering the linguistic, cultural, and visual specificities of deaf students. It is a theoretical study of a bibliographic nature and qualitative approach, whose objective is to analyze the foundations, strategies, and challenges related to the construction of accessible educational processes suited to the needs of deaf students. The methodology consisted of analyzing scientific studies on school inclusion, bilingual education, linguistic accessibility, Brazilian Sign Language, visuality, bilingual teaching resources, teacher education, and student

participation. The results demonstrate that enrolling deaf students in mainstream schools does not, by itself, ensure their inclusion, as it is essential to use Brazilian Sign Language as the language of instruction, teach written Portuguese as a second language, adopt visual and bilingual resources, develop collaborative planning, and ensure the work of qualified professionals. The study also identified that the participation of deaf students and the deaf community contributes to more democratic practices consistent with their linguistic rights. It concludes that inclusive education requires institutional, pedagogical, and attitudinal transformations capable of ensuring access, permanence, participation, learning, and appreciation of deaf identity.

Keywords: Bilingual Education; Brazilian Sign Language; Deaf Education; Inclusive Pedagogical Practices; Linguistic Accessibility.

1 INTRODUÇÃO

A construção de práticas pedagógicas inclusivas na educação de surdos constitui uma temática central para o debate educacional contemporâneo, sobretudo diante da necessidade de superar modelos de escolarização fundamentados exclusivamente em concepções clínicas, oralistas e normalizadoras da surdez. Embora o acesso dos estudantes surdos às instituições de ensino tenha sido ampliado nas últimas décadas, a presença física desses sujeitos nas salas de aula não assegura, por si só, sua participação efetiva, sua aprendizagem, seu desenvolvimento linguístico nem o reconhecimento de suas particularidades culturais. A inclusão educacional deve ser compreendida como um processo amplo, que envolve acesso, permanência, participação, aprendizagem e conclusão da escolarização em condições de equidade.

A educação de surdos caracteriza-se por especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas que precisam ser consideradas na organização do ensino. A Língua Brasileira de Sinais — Libras — constitui uma língua de modalidade visual-espacial, utilizada por parte significativa da comunidade surda brasileira como primeira língua. A Língua Portuguesa, especialmente em sua modalidade escrita, ocupa o lugar de segunda língua no processo educacional de muitos estudantes surdos. Essa condição linguística exige que a escola reconheça que as formas de comunicação, interação, produção de significados e apropriação dos conhecimentos escolares não ocorrem da mesma maneira para estudantes surdos e ouvintes.

Aspilicueta *et al.* (2013, p. 396) observam que as propostas educacionais destinadas aos estudantes surdos não podem ser organizadas a partir da expectativa de que esses sujeitos simplesmente se adaptem ao universo linguístico e cultural majoritariamente ouvinte. A educação inclusiva precisa reconhecer as diferenças históricas, sociais, culturais e linguísticas da comunidade surda, garantindo a presença da Libras no ambiente escolar e a criação de condições adequadas para sua utilização nos processos de ensino e

aprendizagem. A língua de sinais, nessa perspectiva, não deve aparecer apenas como um recurso auxiliar, mas como língua de comunicação, interação, elaboração conceitual e acesso ao currículo.

A questão linguística representa, portanto, um dos elementos fundamentais para a compreensão das práticas pedagógicas inclusivas. Uma escola pode formalmente matricular um estudante surdo e, ainda assim, mantê-lo afastado das explicações, das discussões, das atividades coletivas e das relações sociais estabelecidas no cotidiano educacional. Quando a língua utilizada pelo professor, pelos colegas e pelos demais profissionais não é acessível ao estudante, sua participação fica limitada, produzindo uma inclusão apenas aparente. Nessa situação, o aluno encontra-se presente na sala de aula, mas permanece distante dos conhecimentos, das interações e das experiências que constituem o processo educativo.

Os resultados apresentados por Aspilicueta *et al.* (2013, p. 405) demonstram que a concentração de estudantes surdos em um mesmo espaço, o contato com profissionais fluentes em Libras e o investimento na formação linguística da equipe escolar favorecem a presença da língua de sinais nas interações. Em contrapartida, nos ambientes em que não há investimento na Libras e predominam princípios oralistas, os estudantes surdos enfrentam dificuldades significativas para se comunicar e participar das atividades. Essa situação confirma a advertência de que “a criança surda está presente, mas está perdendo uma série de informações fundamentais” (Lacerda, 2006 *apud* Aspilicueta *et al.*, 2013, p. 405).

Compreende-se, assim, que a inclusão escolar não pode ser reduzida à matrícula ou ao compartilhamento do mesmo espaço físico entre estudantes surdos e ouvintes. A inclusão deve ser avaliada pela qualidade da escolarização oferecida e pelas condições concretas de aprendizagem. Mais importante do que determinar em qual instituição o estudante está matriculado é analisar se o ambiente educacional garante acesso ao patrimônio científico, histórico, artístico, linguístico e cultural produzido pela humanidade. A permanência em uma escola regular somente pode ser considerada inclusiva quando acompanhada de acessibilidade linguística, práticas pedagógicas adequadas, recursos visuais, profissionais qualificados e relações sociais que valorizem as diferenças.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas inclusivas correspondem ao conjunto de ações intencionais desenvolvidas pelos professores e demais profissionais para favorecer o acesso, a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Na educação de surdos, tais práticas envolvem o planejamento de aulas acessíveis em Libras, a utilização de recursos visuais, a produção de materiais didáticos bilíngues, o emprego de vídeos sinalizados, imagens, esquemas, mapas conceituais, legendas, fotografias, gráficos, ilustrações, objetos concretos e diferentes linguagens. Também compreendem a organização visual do espaço, a adequação das formas de avaliação e o estabelecimento de relações colaborativas entre o professor regente, o professor bilíngue, o tradutor e intérprete de Libras, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado e os demais integrantes da comunidade escolar.

A visualidade assume papel relevante nesse processo, mas não deve ser interpretada como simples utilização decorativa de imagens. Trata-se de reconhecer que a experiência visual participa da construção cultural, linguística e identitária das pessoas surdas. A pedagogia visual procura explorar as possibilidades da imagem, do signo, dos significados e da semiótica visual para ampliar as condições de compreensão e favorecer a produção do conhecimento pelos estudantes surdos (Campello, 2007 *apud* Azevedo; Costa, 2022, p. 6).

Recursos como fotografias, vídeos, mapas, gráficos, desenhos, maquetes, linhas do tempo e esquemas podem contribuir para a contextualização dos conteúdos, desde que sejam integrados a uma proposta pedagógica coerente e acompanhados por explicações em Libras. A simples apresentação de uma imagem não garante a aprendizagem. É necessário que o professor estabeleça relações entre os elementos visuais, os conceitos científicos, os conhecimentos prévios dos estudantes e os objetivos da aula. Desse modo, a visualidade deixa de ser uma estratégia isolada e passa a constituir um princípio de organização da prática pedagógica.

Kelman (2014, p. 309) destaca que a escolarização de estudantes surdos em classes inclusivas apresenta desafios relacionados às diferenças entre as línguas envolvidas no processo educacional. Enquanto a Língua Portuguesa oral apresenta modalidade oral-auditiva, a Libras organiza-se em modalidade visual-espacial. A autora demonstra que atividades fundamentadas na visualidade podem favorecer a alfabetização e a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, desde que respeitem a condição bilíngue dos estudantes e não subordinem a Libras às práticas oralistas.

A educação bilíngue de surdos pressupõe que a Libras seja reconhecida como língua de instrução e interação, enquanto a Língua Portuguesa escrita seja ensinada mediante metodologias de segunda língua. Essa compreensão modifica o planejamento pedagógico, a seleção de materiais, as formas de avaliação e as relações estabelecidas em sala de aula. O ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos não pode ser realizado por meio das mesmas estratégias empregadas com estudantes ouvintes, uma vez que estes geralmente aprendem a escrita a partir de uma língua oral já adquirida, enquanto muitos estudantes surdos estabelecem relações entre uma primeira língua visual-espacial e uma segunda língua de modalidade escrita.

As políticas de educação bilíngue também precisam ser analisadas como políticas linguísticas. Fernandes e Moreira (2014, p. 51) argumentam que as disputas sobre a educação dos surdos envolvem diferentes concepções de língua, identidade, deficiência e inclusão. Quando a Libras não ocupa uma posição central nas propostas educacionais, existe o risco de se manterem práticas que reconhecem formalmente os direitos dos surdos, mas não oferecem condições materiais, linguísticas e pedagógicas para sua concretização.

A presença do tradutor e intérprete de Libras representa uma medida importante de acessibilidade, mas não substitui a responsabilidade pedagógica do professor nem resolve isoladamente as dificuldades da escolarização. O intérprete atua na mediação linguística entre a Libras e a Língua Portuguesa, enquanto o professor permanece responsável pela organização didática, pelo desenvolvimento dos conteúdos, pela escolha das estratégias e pela avaliação da aprendizagem. Por essa razão, o trabalho precisa ser planejado colaborativamente, com definição das funções de cada profissional e discussão prévia dos conteúdos e dos recursos que serão utilizados.

Kelman (2014, p. 321-322) identifica que a ausência de tempo para o planejamento conjunto entre professores e intérpretes pode comprometer a compreensão dos conteúdos pelos estudantes surdos. A autora também ressalta que os profissionais envolvidos no processo inclusivo manifestam concepções, valores e atitudes distintas, algumas favoráveis à inclusão e outras que podem dificultá-la. Portanto, a construção de práticas inclusivas exige espaços institucionais de diálogo, avaliação, formação continuada e planejamento coletivo.

Além da atuação do professor e do intérprete, a inclusão depende do envolvimento de toda a comunidade escolar. A direção, a coordenação pedagógica, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado, os funcionários, os estudantes ouvintes e as famílias precisam participar da construção de uma cultura educacional linguisticamente acessível. A Libras deve circular pelos diferentes espaços da instituição e não permanecer limitada à interação entre o aluno surdo e o intérprete. Quando somente o intérprete conhece a língua de sinais, o estudante pode continuar isolado nos momentos de recreação, nos trabalhos em grupo, nos projetos escolares e nas atividades realizadas fora da sala de aula.

O trabalho colaborativo mostra-se ainda mais necessário diante da presença de estudantes surdos com outras deficiências ou com transtornos associados. Nesses casos, as práticas pedagógicas precisam considerar as singularidades de cada estudante, evitando propostas padronizadas ou baseadas apenas em diagnósticos. Antunes *et al.* (2023, p. 98-101) defendem a reorganização das práticas do Atendimento Educacional Especializado mediante a participação conjunta de professores regentes, profissionais do AEE, cuidadores e demais profissionais que atuam diretamente com os estudantes. Essa perspectiva distribui responsabilidades e impede que a inclusão seja atribuída exclusivamente a um único profissional.

As dificuldades presentes na escolarização dos surdos também se relacionam à formação docente. Muitos professores concluem seus cursos de licenciatura sem conhecimentos suficientes sobre educação bilíngue, cultura surda, Libras, pedagogia visual e ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. A oferta de uma disciplina introdutória de Libras representa um avanço, mas não garante, isoladamente, o desenvolvimento das competências necessárias para o trabalho pedagógico com estudantes surdos. A formação precisa articular conhecimentos linguísticos, didáticos, culturais, políticos e metodológicos, permitindo que o professor compreenda a surdez para além de uma perspectiva orgânica ou clínica.

Vieira, Santos e Silva (2024, p. 25-26) assinalam que a efetivação da inclusão demanda formação docente, políticas pedagógicas, acessibilidade, infraestrutura, recursos adequados e comprometimento dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional. Os autores concluem que incluir estudantes surdos significa mais do que oferecer vagas ou recursos materiais, pois requer escolas capazes de assegurar oportunidades de aprendizagem e contar com profissionais devidamente preparados.

A relevância da presente discussão encontra-se, portanto, na necessidade de examinar criticamente a distância existente entre os direitos educacionais formalmente reconhecidos e as experiências concretas vivenciadas pelos estudantes surdos. Embora a legislação brasileira tenha avançado no reconhecimento da Libras, da acessibilidade comunicacional e da educação bilíngue, ainda persistem barreiras linguísticas, pedagógicas, atitudinais e institucionais. Em muitas situações, os estudantes recebem conteúdos fragmentados, dependem exclusivamente do intérprete, utilizam materiais elaborados para ouvintes e são avaliados sem que suas características linguísticas sejam consideradas.

Diante dessa realidade, estabelece-se como problema de pesquisa a seguinte questão: **de que maneira as práticas pedagógicas inclusivas podem ser organizadas para garantir acessibilidade linguística, participação, aprendizagem e valorização das especificidades culturais e visuais dos estudantes surdos no contexto escolar?**

O objetivo geral deste artigo consiste em **analisar os fundamentos e as características das práticas pedagógicas inclusivas na educação de surdos, considerando a centralidade da Libras, da educação bilíngue, da visualidade, da formação docente e do trabalho colaborativo na promoção de processos educacionais linguisticamente acessíveis**. Busca-se compreender como as estratégias de ensino podem superar a inclusão limitada à presença física e contribuir para a construção de ambientes nos quais os estudantes surdos tenham acesso efetivo aos conhecimentos escolares.

A realização deste estudo justifica-se por sua relevância social, educacional, científica e política. Socialmente, contribui para a defesa dos direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas. No campo pedagógico, oferece elementos para a reflexão sobre estratégias, materiais, avaliações e formas de planejamento. No âmbito científico, amplia o debate sobre as relações entre inclusão, bilinguismo, visualidade e formação de professores. Politicamente, reafirma que as decisões relacionadas à escolarização dos surdos devem considerar as reivindicações, as experiências e os conhecimentos produzidos pela própria comunidade surda.

Além desta introdução, o artigo encontra-se organizado em outras duas seções. A segunda seção apresenta o referencial teórico, abordando a educação de surdos e a inclusão escolar, as práticas pedagógicas e a acessibilidade linguística, a Libras e a visualidade, os recursos didáticos bilíngues, a formação docente e o trabalho colaborativo. A terceira seção reúne as considerações finais, retomando os principais

argumentos desenvolvidos e destacando os desafios e as possibilidades para a efetivação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas na educação de surdos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação de surdos constitui um campo atravessado por disputas históricas, linguísticas, culturais, políticas e pedagógicas. Durante longo período, as propostas destinadas às pessoas surdas foram orientadas por concepções clínicas e corretivas, segundo as quais a surdez era compreendida prioritariamente como deficiência auditiva a ser compensada por meio da oralização, do treinamento auditivo e da aproximação do sujeito surdo aos padrões comunicativos da sociedade ouvinte. Nessa perspectiva, a finalidade da escolarização não se concentrava no acesso autônomo aos conhecimentos, mas na aprendizagem da fala e na adaptação dos estudantes ao universo linguístico majoritário. A educação de surdos era, portanto, planejada a partir da ausência da audição, e não das potencialidades linguísticas, cognitivas, culturais e visuais desses sujeitos.

A consolidação dos movimentos surdos e dos Estudos Surdos contribuiu para o questionamento desse paradigma. Fernandes e Moreira (2014, p. 52-55) situam a década de 1990 como um período de fortalecimento dos movimentos surdos brasileiros e de ampliação das discussões sobre língua de sinais, bilinguismo, cultura, identidade e modelos educacionais. Esse movimento passou a problematizar as representações que localizavam os surdos exclusivamente no campo da deficiência, afirmando-os como integrantes de uma comunidade linguística e cultural. A centralidade da Libras passou, assim, a constituir um elemento fundamental das reivindicações educacionais, uma vez que a língua não representa apenas um instrumento de comunicação, mas participa da constituição da subjetividade, do desenvolvimento cognitivo, da organização do pensamento, das relações sociais e do pertencimento cultural.

O reconhecimento da diferença linguística modifica profundamente a compreensão da inclusão escolar. A inclusão não pode ser definida como simples inserção de estudantes surdos em ambientes nos quais predominam a Língua Portuguesa oral e as práticas pedagógicas destinadas aos ouvintes. Quando a escola exige que o estudante se adapte a um contexto construído sem considerar sua língua e suas formas de interação, permanece vinculada a uma lógica assimilacionista. A presença física na classe comum pode coexistir com o isolamento comunicativo, a ausência de participação, a fragmentação do acesso ao currículo e a dependência permanente de terceiros para a obtenção das informações.

Aspilicueta *et al.* (2013, p. 396) afirmam que as demandas específicas dos estudantes não podem ser negligenciadas por uma escola que se pretenda inclusiva. Isso exige reconhecer a heterogeneidade das turmas, as condições particulares de aprendizagem e as especificidades linguísticas dos alunos surdos. Para as autoras, a inclusão não deve orientar-se pela expectativa de igualdade do surdo em relação ao ouvinte, mas pelo reconhecimento das diferenças histórico-culturais e linguísticas da comunidade surda. Dessa

maneira, a Libras precisa ocupar um lugar efetivo no processo educacional, e não apenas aparecer ocasionalmente como apoio à comunicação oral.

O acesso precoce e contínuo à língua de sinais é decisivo para o desenvolvimento das crianças surdas. Muitas delas nascem em famílias ouvintes que desconhecem a Libras e encontram poucas oportunidades de convívio com adultos e crianças surdas sinalizantes. Nessas circunstâncias, a escola pode representar um dos primeiros espaços de contato sistemático com uma língua plenamente acessível. Quando também nesse ambiente a Libras é limitada, adiada ou tratada como recurso secundário, amplia-se o risco de privação linguística, com repercussões sobre a comunicação, a construção de conceitos, a aprendizagem, a interação e a formação identitária.

Aspilicueta *et al.* (2013, p. 396-397) diferenciam as situações educacionais dos estudantes surdos, destacando que não existe uma proposta única capaz de responder adequadamente a todos. Há sujeitos que fazem uso funcional da audição e da oralidade, enquanto outros têm na língua de sinais sua principal possibilidade de aquisição natural de uma primeira língua. A singularidade de cada percurso deve ser considerada, sem que isso signifique negar o direito coletivo da comunidade surda a espaços de circulação, desenvolvimento e valorização da Libras. Uma política educacional comprometida com a diferença precisa combinar a análise individual das necessidades com a garantia de direitos linguísticos comuns.

A educação bilíngue emerge nesse contexto como uma proposta que reconhece a Libras como primeira língua e língua de instrução e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Não se trata apenas de colocar duas línguas lado a lado nem de oferecer algumas aulas de Libras em uma instituição predominantemente monolíngue. Conforme esclarecem Nascimento e Costa (2014, p. 162), “educação bilíngue [...] é aquela que oferece instrução em duas línguas”. Isso pressupõe que ambas participem efetivamente do currículo, dos materiais didáticos, das interações, das avaliações, da gestão escolar e da produção dos conhecimentos, respeitando as funções específicas que assumem na escolarização dos estudantes surdos.

A escola bilíngue diferencia-se, portanto, de uma escola regular que apenas matricula alunos surdos ou mantém um intérprete em algumas atividades. Nascimento e Costa (2014, p. 161-162) explicam que a presença conjunta de surdos e ouvintes não torna, automaticamente, uma instituição bilíngue. É necessário que a Libras e a Língua Portuguesa escrita sejam reconhecidas como línguas de comunicação, instrução e ensino, com profissionais capacitados e uma organização pedagógica coerente com essa concepção. A educação bilíngue envolve uma mudança de paradigma: desloca-se o foco da audição ausente para a competência linguística e para o potencial cognitivo, social e cultural do estudante surdo.

Essa mudança também requer a superação da falsa oposição entre educação inclusiva e educação bilíngue. A criação de escolas e classes bilíngues não deve ser interpretada automaticamente como segregação. A inclusão precisa ser analisada pela qualidade das oportunidades educacionais oferecidas, pelo

acesso ao currículo, pela participação social, pela comunicação e pela aprendizagem, e não somente pelo compartilhamento do espaço físico com estudantes ouvintes. Um ambiente específico pode ser mais inclusivo quando assegura uma língua plenamente acessível, relações entre pares, professores bilíngues e participação cultural, enquanto uma sala comum pode tornar-se excludente se mantiver o estudante surdo isolado em um contexto monolíngue.

Nascimento e Costa (2014, p. 160-161) defendem que oferecer educação de qualidade a todos não significa oferecer exatamente a mesma educação para todos. A equidade requer respostas diferenciadas diante de necessidades, experiências e condições linguísticas distintas. Os autores destacam ainda a importância do protagonismo dos próprios surdos na formulação das propostas educacionais, pois são esses sujeitos que vivenciam diretamente as consequências dos modelos de escolarização. A escuta das comunidades surdas não constitui uma concessão, mas um princípio ético e político para a elaboração de políticas e práticas pedagógicas que afetarão suas vidas.

A defesa do protagonismo surdo também se relaciona à história de decisões educacionais tomadas sem a participação das pessoas diretamente interessadas. Fernandes e Moreira (2014, p. 53-54) recordam que o Congresso de Milão, realizado em 1880, consolidou a proibição das línguas de sinais e o predomínio do método oral, contando com participação extremamente reduzida de representantes surdos. O evento simboliza um período no qual ouvintes passaram a controlar institucionalmente a educação dos surdos, desconsiderando a experiência de professores e lideranças surdas. A retomada contemporânea do bilinguismo representa, nesse sentido, não apenas uma inovação metodológica, mas uma reparação histórica e uma reivindicação de autonomia.

A inclusão escolar precisa, assim, ser examinada em suas dimensões linguística, pedagógica, cultural e relacional. Não basta garantir matrícula, intérprete ou atendimento complementar se o currículo permanece organizado exclusivamente pela oralidade, se os materiais não são acessíveis e se o estudante não consegue interagir com professores e colegas. Aspilicueta *et al.* (2013, p. 408) advertem que a inclusão deve envolver reflexões e ações capazes de assegurar o ingresso, a permanência e a conclusão da escolarização com condições para a participação social. Caso contrário, propostas apresentadas como inclusivas podem conservar práticas excludentes ou ocultar a exclusão existente sob a aparência da igualdade.

A pesquisa realizada por Aspilicueta *et al.* (2013, p. 398-408) permite perceber diferenças importantes entre uma escola com concentração de estudantes surdos e uma instituição caracterizada como ambiente exclusivamente ouvinte. Na primeira, a proximidade com profissionais fluentes em Libras, o contato entre pares surdos e os investimentos na formação da equipe favoreceram a circulação da língua de sinais. Na segunda, a estudante surda permaneceu sem uma língua compartilhada de modo significativo

com os demais integrantes da escola. Os resultados demonstram que a organização sociolinguística da instituição interfere diretamente nas possibilidades de interação e aprendizagem.

A presença de vários estudantes surdos em uma mesma escola ou turma pode favorecer a constituição de comunidades de aprendizagem, a circulação da Libras, as trocas entre pares e o fortalecimento das identidades. Isso não significa que todos os estudantes devam obrigatoriamente frequentar o mesmo modelo institucional, mas que a distribuição isolada de uma criança surda em cada escola pode produzir ambientes nos quais não existam interlocutores sinalizantes. Uma política que valoriza exclusivamente a proximidade geográfica da matrícula, sem considerar as condições linguísticas do ambiente, corre o risco de manter o estudante formalmente incluído e socialmente isolado.

Fernandes e Moreira (2014, p. 59-60) analisam que a língua de sinais pode atuar, paradoxalmente, como fator de inclusão e exclusão. Ela inclui os surdos em uma comunidade baseada em experiências linguísticas e culturais compartilhadas, deslocando-os do estigma da incapacidade. Entretanto, a baixa valorização social da Libras e sua reduzida circulação em espaços formais podem contribuir para novas situações de exclusão. Por essa razão, reconhecer juridicamente a língua não é suficiente; é necessário criar comunidades reais de uso, oportunidades de aquisição, espaços educacionais bilíngues e condições para que a Libras participe de práticas científicas, artísticas, administrativas e profissionais.

Uma compreensão ampla de inclusão deve reconhecer tanto o direito à convivência com a diversidade quanto o direito à diferença linguística. O estudante surdo não pode ser obrigado a escolher entre o acesso à Libras e a convivência com a sociedade ouvinte. Uma educação bilíngue consistente deve prepará-lo para circular em diferentes contextos, participar da comunidade surda, comunicar-se com ouvintes e apropriar-se da Língua Portuguesa escrita. A finalidade não é fechar o sujeito em um espaço cultural isolado, mas ampliar suas possibilidades de atuação social por meio de uma formação linguisticamente sólida.

Desse modo, a educação inclusiva de surdos deve ser orientada pelo princípio de que a igualdade de direitos não elimina a necessidade de condições diferenciadas. A escola precisa garantir oportunidades reais de aprendizagem, respeitando a Libras, a experiência visual, a cultura surda e as trajetórias individuais. Incluir significa transformar as práticas e estruturas institucionais para que a diferença possa existir sem ser convertida em inferioridade, incapacidade ou déficit. A educação de surdos torna-se verdadeiramente inclusiva quando o estudante deixa de ser apenas destinatário de serviços especializados e passa a ser reconhecido como sujeito de linguagem, conhecimento, cultura e direitos.

As práticas pedagógicas inclusivas correspondem a ações intencionais de planejamento, ensino, avaliação e interação voltadas à garantia do acesso, da participação e da aprendizagem de todos os estudantes. No caso da educação de surdos, essas práticas precisam partir da acessibilidade linguística, uma vez que a ausência de uma língua compartilhada compromete a compreensão dos conteúdos e as relações

sociais. A inclusão não pode ser construída somente por meio de recursos materiais ou da presença de profissionais específicos; depende da organização de um ambiente no qual o estudante possa compreender, questionar, responder, produzir conhecimentos e interagir de maneira autônoma.

A acessibilidade linguística envolve mais do que traduzir falas da Língua Portuguesa para a Libras. Ela requer que as informações circulem de forma visualmente acessível, que a língua de sinais esteja presente nas atividades escolares e que o estudante disponha de interlocutores capazes de comunicar-se diretamente com ele. Também exige que a escola reconheça a Língua Portuguesa escrita como segunda língua para muitos surdos e não intérprete suas produções textuais com base em critérios aplicados de maneira idêntica aos estudantes ouvintes.

Fernandes e Moreira (2014, p. 60-63) argumentam que a política linguística deve ocupar posição central na análise da inclusão escolar. A educação bilíngue se desenvolve em um território de relações assimétricas de poder, no qual a Língua Portuguesa costuma ser considerada a referência legítima, enquanto a Libras é reduzida a instrumento complementar. Quando a língua de sinais é tratada apenas como tecnologia assistiva, desconsidera-se que ela expressa a produção histórica e cultural de uma comunidade. Uma língua não pode ser equiparada a um equipamento ou recurso técnico, pois depende de sujeitos, relações sociais, memória coletiva e práticas culturais para existir.

A utilização da Libras apenas em momentos específicos pode produzir uma acessibilidade fragmentada. É possível que o estudante compreenda uma explicação traduzida, mas permaneça excluído das conversas informais, dos comentários dos colegas, das orientações administrativas, das atividades culturais e das decisões que afetam o cotidiano da turma. A acessibilidade deve abranger todos os espaços da instituição, incluindo sala de aula, biblioteca, pátio, secretaria, laboratórios, eventos, reuniões, visitas pedagógicas e ambientes digitais. Trata-se de construir uma cultura escolar bilíngue, e não apenas oferecer intervenções pontuais.

A presença do tradutor e intérprete de Libras é fundamental em muitos contextos, especialmente quando o professor não possui fluência suficiente para ministrar os conteúdos diretamente em Libras. Esse profissional possibilita o trânsito entre as línguas e amplia o acesso do estudante às explicações, discussões e atividades. Contudo, a simples presença do intérprete não garante a aprendizagem. A interpretação pode ser prejudicada quando o profissional não recebe previamente os materiais, desconhece terminologias específicas, trabalha sem revezamento, não participa do planejamento ou precisa traduzir conteúdos que dependem de referências visuais apresentadas simultaneamente.

Vieira, Santos e Silva (2024, p. 15-16) destacam que o intérprete educacional pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas adequadas, pois conhece a língua de sinais e frequentemente acompanha de perto as formas de participação do estudante. Entretanto, a responsabilidade pelo ensino continua pertencendo ao professor. Citando Lacerda, os autores reafirmam que “a responsabilidade de

ensinar é do professor” (Lacerda, 2014, p. 35 *apud* Vieira; Santos; Silva, 2024, p. 16). Isso significa que o docente não pode transferir ao intérprete o planejamento, a explicação dos conteúdos, a avaliação ou a relação pedagógica com o aluno surdo.

Quando o professor dirige todas as perguntas ao intérprete, evita contato visual com o estudante ou considera que a tradução resolve integralmente a acessibilidade, produz-se uma relação pedagógica indireta. O aluno passa a reconhecer o intérprete como sua única referência em sala, enquanto o professor permanece distante. Uma prática inclusiva exige que o docente se comunique diretamente com o estudante, acompanhe seu desenvolvimento, observe suas dúvidas e aprenda formas básicas e progressivamente mais complexas de interação em Libras.

O planejamento colaborativo entre professor e intérprete é indispensável. Kelman (2014, p. 322) identifica que a falta de um tempo institucional para esse planejamento pode comprometer a compreensão dos conteúdos acadêmicos. A intérprete analisada em sua pesquisa não recebia antecipadamente informações suficientes sobre as atividades, o que dificultava a escolha de sinais, a preparação de explicações e o uso articulado de recursos visuais. A autora defende a disponibilização de momentos em que professor e intérprete possam discutir o conteúdo, os objetivos da aula, as terminologias e as estratégias visuais mais adequadas.

O trabalho colaborativo deve envolver também o Atendimento Educacional Especializado, a coordenação pedagógica e os demais profissionais. O AEE não pode funcionar como espaço para substituir a escolarização comum, repetir mecanicamente conteúdo ou retirar do professor regente a responsabilidade pela aprendizagem. Sua função consiste em identificar barreiras, organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, favorecer a autonomia e colaborar com o planejamento desenvolvido na classe.

Antunes *et al.* (2023, p. 102-104) apresentam uma experiência de reorganização do Atendimento Educacional Especializado Bilíngue na qual a responsabilidade deixou de permanecer concentrada em uma professora mediadora e passou a ser compartilhada por profissionais do AEE, professores regentes, cuidadores e orientação pedagógica. A construção coletiva ocorre por meio de reuniões destinadas à análise dos processos, preferências, necessidades e progressos dos estudantes. Essa organização permite maior coerência entre o atendimento individualizado e os objetivos trabalhados com a turma.

A elaboração do Plano Educacional Individualizado pode contribuir para essa articulação quando não é transformada em instrumento burocrático ou mecanismo de redução curricular. O plano deve registrar objetivos relevantes, barreiras existentes, estratégias, recursos, formas de acompanhamento e responsabilidades dos profissionais. Sua elaboração precisa considerar as potencialidades do estudante, suas formas de comunicação, seus interesses e sua participação. O planejamento individual não pode significar isolamento em relação ao currículo comum, mas a definição dos apoios necessários para que o estudante participe dele.

As práticas pedagógicas precisam reconhecer que os estudantes surdos não formam um grupo homogêneo. Existem diferenças de idade, trajetória escolar, domínio da Libras, conhecimento da Língua Portuguesa, acesso familiar à comunicação, presença de outras deficiências, experiências culturais e condições socioeconômicas. Estratégias adequadas para um aluno fluente em Libras podem não atender a uma criança que ainda se encontra em processo inicial de aquisição linguística. Da mesma maneira, estudantes surdos com deficiência intelectual, baixa visão, transtorno do espectro autista ou dificuldades motoras podem necessitar de recursos adicionais e combinações específicas de acessibilidade.

A atenção à heterogeneidade não deve, contudo, conduzir à redução das expectativas. Uma prática aparentemente protetora pode tornar-se excludente quando oferece atividades excessivamente simplificadas, dispensa o estudante de tarefas importantes ou pressupõe antecipadamente sua incapacidade. A adaptação precisa garantir acesso ao conhecimento, e não o substituir por exercícios sem relação com os objetivos curriculares. Diferenciar os meios de apresentação, participação e avaliação não significa eliminar a complexidade intelectual dos conteúdos.

No ensino da Língua Portuguesa escrita, a acessibilidade pedagógica depende do reconhecimento de sua condição de segunda língua. O estudante surdo não percorre necessariamente o mesmo processo de alfabetização de uma criança ouvinte que já utiliza oralmente o português. A relação entre Libras e escrita envolve línguas de modalidades e estruturas diferentes. Por isso, metodologias apoiadas exclusivamente na correspondência entre som e letra, na repetição oral ou na consciência fonológica não respondem plenamente às necessidades dos surdos sinalizantes.

Souza e Lacerda (2023, p. 5-6) ressaltam que o ensino da escrita precisa considerar sua função social, a organização lexical, os sentidos, os conhecimentos anteriores e os aspectos gramaticais. Em seu estudo, o diário de aprendizagem foi utilizado como espaço de interlocução entre professora e estudantes surdos. Os textos não foram produzidos apenas para receber notas, mas para comunicar experiências, registrar acontecimentos e dialogar com a docente. Os comentários e as intervenções realizadas pela professora favoreceram a ampliação das produções e a compreensão progressiva do funcionamento da Língua Portuguesa.

Essa experiência evidencia a importância de atividades com finalidade comunicativa. Copiar frases descontextualizadas, preencher lacunas ou memorizar regras pode ter utilidade limitada quando não se articula às práticas sociais de leitura e escrita. O estudante precisa compreender por que, para quem e em quais circunstâncias se escreve. Diários, notícias, cartas, mensagens, formulários, currículos, relatos, resenhas, legendas e produções digitais podem criar situações nas quais a escrita assume sentido social.

A mediação docente deve valorizar a produção inicial do estudante como parte de um processo de aprendizagem de segunda língua. As marcas da Libras e as construções que se distanciam da norma escrita não devem ser interpretadas automaticamente como falta de pensamento ou incapacidade. Elas podem

revelar hipóteses linguísticas e processos de interlíngua. O professor precisa identificar o que o estudante pretende comunicar, dialogar sobre suas escolhas, propor reorganizações e apresentar formas convencionais sem apagar sua autoria.

A avaliação também precisa ser linguisticamente acessível. Provas elaboradas com enunciados longos, vocabulário pouco familiar ou construções sintáticas complexas podem medir mais o domínio da Língua Portuguesa do que o conhecimento do conteúdo. Em disciplinas como História, Ciências ou Matemática, torna-se necessário distinguir as dificuldades relacionadas aos conceitos daquelas produzidas pela linguagem utilizada na questão. Isso pode exigir explicação em Libras, organização visual do enunciado, tempo adicional, uso de vídeos, respostas sinalizadas, produções gráficas ou outras modalidades de demonstração do conhecimento.

Azevedo e Costa (2022, p. 5-6) argumentam que a presença do aluno surdo exige novas estratégias, métodos e formas de avaliação. As autoras, recorrendo a Festa e Gonçalves, destacam que cabe à escola criar condições para que a presença do estudante produza transformações e avanços. A inclusão não se realiza quando o currículo e a avaliação permanecem inalterados e toda a responsabilidade de adaptação é atribuída ao aluno.

A acessibilidade deve ser prevista desde o início do planejamento, em vez de acrescentada depois que a atividade já foi elaborada. Quando uma aula é concebida apenas para ouvintes e posteriormente entregue ao intérprete, as possibilidades de inclusão ficam limitadas. O planejamento antecipado permite integrar Libras, imagens, textos, objetos, demonstrações, mapas, esquemas e momentos de interação. Também possibilita organizar o posicionamento dos participantes para garantir contato visual, iluminação adequada e tempo para que o estudante alterne a atenção entre professor, intérprete e material.

Outro aspecto importante refere-se ao ritmo da aula. O estudante surdo não consegue observar simultaneamente a interpretação e copiar informações apresentadas no quadro. Se o professor continua explicando enquanto os alunos escrevem, parte do conteúdo pode ser perdida. É necessário estabelecer pausas, fornecer materiais previamente, evitar falar de costas para a turma e assegurar que vídeos tenham interpretação ou legendas adequadas. A organização temporal é, portanto, uma dimensão da acessibilidade linguística.

As práticas inclusivas precisam envolver também as relações entre pares. Trabalhos em grupo podem ampliar a participação ou reforçar o isolamento, dependendo da organização. Quando os colegas não conhecem Libras e deixam toda a comunicação a cargo do intérprete, o estudante surdo participa apenas parcialmente. A oferta de Libras para a comunidade escolar, a criação de atividades colaborativas e a valorização de diferentes formas de comunicação contribuem para relações mais autônomas entre surdos e ouvintes.

Desse modo, práticas pedagógicas inclusivas não correspondem a um conjunto fixo de técnicas. Elas resultam de planejamento, observação, diálogo, avaliação e reconstrução permanente. A acessibilidade linguística deve orientar o currículo, a interação, os materiais, a organização do espaço e as formas de avaliação. Incluir o estudante surdo significa garantir condições para que ele compreenda e seja compreendido, participe das decisões e produza conhecimentos, sem que sua diferença linguística seja convertida em obstáculo ou justificativa para expectativas reduzidas.

A Libras constitui uma língua de modalidade visual-espacial, cuja produção envolve movimentos das mãos, expressões faciais e corporais, orientação, localização e uso do espaço. Essa modalidade não pode ser compreendida como simples tradução gestual da Língua Portuguesa. A Libras apresenta organização gramatical própria e participa da construção de significados, identidades, relações e conhecimentos. Seu reconhecimento pedagógico exige que a visualidade seja incorporada como princípio estruturante do ensino, e não como recurso ocasional destinado a compensar a ausência de audição.

Kelman (2014, p. 309) observa que a escolarização de surdos envolve línguas de modalidades distintas: a Língua Portuguesa oral-auditiva e a língua de sinais visual-espacial. Em pesquisa sobre alfabetização, a autora desenvolveu atividades fundamentadas na visualidade, buscando favorecer a aprendizagem da escrita. Essa perspectiva demonstra que o ensino precisa explorar os modos pelos quais o estudante surdo percebe, organiza e interpreta as informações, sem concluir que todo recurso visual é automaticamente acessível ou suficiente.

A pedagogia visual pode ser entendida como uma abordagem que valoriza imagens, espacialidade, movimento, expressões, narrativas sinalizadas e diferentes sistemas semióticos na construção do conhecimento. Azevedo e Costa (2022, p. 5-6), citando Campello, apresentam a seguinte definição:

A pedagogia visual envolve a “exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana”, com o propósito de ampliar as possibilidades de compreensão do conhecimento e do pensamento imagético dos sujeitos surdos (Campello, 2007, p. 130 *apud* Azevedo; Costa, 2022, p. 5).

A visualidade não deve ser confundida com a simples inclusão de figuras decorativas em slides ou atividades. Uma imagem pode facilitar a compreensão, mas também pode gerar interpretações ambíguas quando não é contextualizada. A seleção dos recursos precisa relacionar-se aos objetivos conceituais, às experiências dos estudantes e às explicações em Libras. Fotografias, gráficos, mapas e vídeos não substituem a mediação pedagógica; tornam-se significativos quando integrados a uma sequência didática que favorece observação, comparação, formulação de hipóteses, discussão e sistematização.

Azevedo e Costa (2022, p. 6) indicam que maquetes, desenhos, mapas, gráficos, fotografias, vídeos e trechos de filmes podem contribuir para a apresentação de conteúdos em diferentes áreas. Os mapas

conceituais também podem organizar visualmente as relações entre conceitos, desde que as ligações sejam explicadas e construídas com os estudantes. Um recurso visual é pedagogicamente relevante quando auxilia na compreensão das relações e dos processos, e não apenas quando apresenta uma aparência atraente.

A disposição física da sala também integra a pedagogia visual. O estudante precisa visualizar o professor, o intérprete, os colegas e os materiais. Salas organizadas em filas rígidas podem dificultar a comunicação em Libras e a participação coletiva. A disposição em semicírculo ou outros formatos que favoreçam o contato visual permite acompanhar quem está sinalizando e compreender as interações. A iluminação deve possibilitar a percepção dos movimentos e das expressões, evitando que o intérprete ou o professor permaneça diante de fontes intensas de luz.

A produção e a utilização de vídeos em Libras ampliam as possibilidades de acesso. Eles podem apresentar explicações, narrativas, instruções, resumos e atividades, permitindo que os estudantes revejam o conteúdo. Contudo, a qualidade do vídeo precisa ser considerada: enquadramento adequado, fundo neutro, iluminação, fluência linguística, velocidade compatível, clareza conceitual e correspondência com os materiais escritos. Inserir uma pequena janela com intérprete em um vídeo complexo nem sempre garante acessibilidade, especialmente quando existem muitas informações visuais concorrentes.

Os materiais bilíngues precisam estabelecer relações planejadas entre Libras e Língua Portuguesa escrita. Isso pode ocorrer por meio de vídeos vinculados a textos, glossários sinalizados, QR Codes, legendas, imagens, hiperlinks e atividades de comparação entre as línguas. A finalidade não é apresentar correspondências palavra por palavra, mas permitir que os estudantes construam sentidos, observem formas de organização e compreendam os usos sociais de cada língua.

Nascimento e Costa (2014, p. 174-175) descrevem uma escola bilíngue na qual a Libras participa das interações, do ensino dos conteúdos, dos materiais e das avaliações, enquanto a Língua Portuguesa escrita está presente em cartazes, avisos, livros, murais, internet, mensagens e ambientes digitais. Essa circulação demonstra que o bilinguismo precisa atravessar todo o cotidiano institucional. A escola não se torna bilíngue apenas pelo uso da Libras em algumas aulas, mas pela integração das duas línguas às práticas sociais e pedagógicas.

A produção de materiais próprios frequentemente se torna necessária porque muitos livros didáticos são elaborados para estudantes ouvintes e não consideram as especificidades linguísticas e culturais dos surdos. Gomes, Peregrino e Gonçalves (2023, p. 44) destacam a escassez de materiais bilíngues destinados a jovens, adultos e idosos surdos. Diante dessa ausência, professores produzem recursos para suas aulas, procurando contemplar Libras, visualidade, interesses do público e representações positivas das pessoas surdas.

A ausência de materiais adequados não pode ser tratada como responsabilidade individual de cada professor. A elaboração de recursos bilíngues exige tempo, conhecimentos linguísticos, domínio de

tecnologias, revisão pedagógica e participação de profissionais surdos. Políticas públicas de produção e distribuição de materiais precisam contemplar diferentes componentes curriculares, etapas de ensino, faixas etárias e perfis linguísticos. Um material destinado à educação infantil não responde às necessidades de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, assim como um glossário de termos isolados não substitui propostas didáticas contextualizadas.

Gomes, Peregrino e Gonçalves (2023, p. 44) argumentam que fotografias, vídeos, esquemas, gráficos e outras linguagens podem valorizar a experiência visual dos alunos surdos e tornar o ensino mais produtivo. Os autores também enfatizam a necessidade de materiais que representem a surdez em diferentes campos, como literatura, pintura, cinema e teatro. Essa escolha contribui para desconstruir estigmas e ampliar as referências identitárias dos estudantes.

A literatura surda e as narrativas em Libras precisam ocupar lugar no currículo. Histórias produzidas e sinalizadas por pessoas surdas possibilitam o contato com experiências, valores, humor, memória, identidades e formas estéticas vinculadas à comunidade. Ao mesmo tempo, o acesso à literatura universal e às produções de diferentes culturas deve ser garantido por meio de tradução, adaptação e mediação bilíngue. O objetivo não é restringir os surdos a conteúdos sobre a própria surdez, mas assegurar que também se reconheçam nas representações escolares.

Gomes, Peregrino e Gonçalves (2023, p. 46-47) relatam o trabalho com diferentes versões de narrativas literárias, combinando capas de livros, produções audiovisuais e adaptações cinematográficas. A comparação entre linguagens despertou o interesse dos alunos e ampliou o contato com bens culturais. Os autores concluem que, quando as barreiras linguísticas são enfrentadas por meio de estratégias variadas, os estudantes surdos demonstram capacidade de aprender conteúdos diversos, não devendo ter seu potencial subestimado.

A utilização das tecnologias digitais também amplia as possibilidades de autoria e participação. Ambientes virtuais podem reunir vídeos em Libras, textos, imagens, comentários e produções colaborativas. Redes sociais, blogs, plataformas de vídeo e aplicativos podem ser incorporados ao ensino quando vinculados a objetivos pedagógicos e cuidados éticos. Essas ferramentas permitem que os estudantes produzam e compartilhem conteúdos, deixando de ocupar apenas a posição de receptores.

Bizon e Silva (2023, p. 27-28) analisam um material de Língua Portuguesa como segunda língua elaborado para estudantes surdos, organizado em torno da criação colaborativa de uma página em rede social. A proposta buscava acolher os estudantes como interlocutores, valorizar sua participação e apresentar a aprendizagem do português como possibilidade de ação no mundo. As atividades eram formuladas como convites à produção conjunta, substituindo a lógica de fazer algo para os surdos pelo princípio de fazer com os estudantes surdos.

Esse deslocamento é fundamental. Materiais didáticos inclusivos não devem ser produzidos exclusivamente a partir do olhar ouvinte sobre aquilo que os surdos supostamente necessitam. A participação dos estudantes e de profissionais surdos permite identificar interesses, dificuldades, formas de linguagem e referências culturais que poderiam permanecer invisíveis. A elaboração colaborativa também favorece a avaliação contínua do material e sua reformulação.

Bizon e Silva (2023, p. 1-2; 8-11) ressaltam a necessidade de aproximar prática e reflexão na formação de professores que produzem materiais de Português como segunda língua. As autoras defendem projetos sensíveis à pluralidade linguística e cultural, evitando propostas que reproduzam hierarquias entre as línguas. Nessa perspectiva, a Libras não é utilizada somente para conduzir o estudante até o português; ambas participam da construção de sentidos e das práticas sociais de linguagem.

A abordagem bilíngue também precisa evitar a tradução mecânica. Nem sempre existe correspondência direta entre um sinal e uma palavra, e a estrutura de um enunciado em Libras não reproduz a ordem sintática da Língua Portuguesa. Materiais que apresentam listas isoladas podem auxiliar na introdução de vocabulário, mas são insuficientes para o desenvolvimento da competência linguística. O ensino deve explorar textos completos, gêneros discursivos, situações comunicativas e relações entre forma, sentido e contexto.

O uso de recursos visuais requer formação crítica para leitura de imagens. Os estudantes precisam analisar enquadramentos, símbolos, cores, perspectivas, intenções e relações entre linguagem verbal e não verbal. A educação visual não se limita à exposição de imagens; envolve aprender a interpretá-las, questioná-las e produzi-las. Esse trabalho torna-se especialmente importante em uma sociedade marcada pela circulação de conteúdos audiovisuais, desinformação e comunicação digital.

A avaliação pode incorporar diferentes produções: vídeos sinalizados, apresentações, mapas conceituais, portfólios, sequências de imagens, textos escritos e projetos multimodais. A diversificação permite observar conhecimentos que não aparecem adequadamente em provas tradicionais. Entretanto, os critérios devem permanecer claros, relacionados aos objetivos de aprendizagem e discutidos com os estudantes. Avaliar em Libras não significa abandonar o ensino do português, assim como avaliar a escrita não deve ocultar o domínio conceitual demonstrado em língua de sinais.

Desse modo, Libras, visualidade e recursos bilíngues constituem dimensões integradas. A língua de sinais garante uma base linguística acessível; a pedagogia visual organiza formas de percepção e produção de significados; e os materiais bilíngues articulam diferentes linguagens e práticas sociais. A qualidade do ensino depende menos da quantidade de imagens ou tecnologias empregadas e mais da coerência entre língua, objetivos, conteúdo, mediação e participação dos estudantes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidenciou que a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas na educação de surdos depende do reconhecimento de suas especificidades linguísticas, culturais e visuais. A simples matrícula em classes comuns não garante inclusão, sendo necessário assegurar acessibilidade linguística, presença da Libras, ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, materiais didáticos bilíngues e estratégias pedagógicas adequadas às diferentes formas de aprendizagem.

Verificou-se também que a formação docente, o planejamento colaborativo e a participação ativa dos estudantes surdos constituem elementos fundamentais para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis. Professores, intérpretes, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, gestores e famílias devem atuar de maneira articulada, evitando que a responsabilidade pela inclusão seja atribuída a apenas um profissional.

Conclui-se que uma educação verdadeiramente inclusiva exige a transformação das práticas, das atitudes e das estruturas escolares. Dessa forma, a valorização da Libras, da cultura surda, da visualidade e do protagonismo dos estudantes contribui para garantir não apenas o acesso à escola, mas também a permanência, a participação, a aprendizagem e o pleno exercício dos direitos educacionais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ana Luisa; GALLOUCKYDIO, Andreia; SOUZA, Elizabeth de Souza Gomes; FURTADO, Luciana Andreia Rodrigues; SILVA, Raquel de Moraes Ramos da; MORAES, Violeta Porto. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes surdos com deficiências e/ou transtorno do espectro autista no INES: a construção de uma proposta de trabalho colaborativa. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 59, p. 98-109, jul./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.20395/revesp.2023.59.2.98-109>.
- ASPILICUETA, Patricia; LEITE, Carla Delani; ROSA, Emileine Cristine Mathias; CRUZ, Gilmar de Carvalho. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 395-410, jul./set. 2013.
- AZEVEDO, Kézia Meize de Melo; COSTA, Rafaela Almeida da. Análise de relatos sinalizados de sujeitos surdos: a acessibilidade no ensino de História. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 9, e10711931518, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i9.31518>.
- BIZON, Ana Cecília Cossi; SILVA, Ivani Rodrigues. “Eu também posso escrever!”: narrando a produção de material didático de Português como Segunda Língua para Surdos em uma perspectiva decolonial e translíngue. **D.E.L.T.A.: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 1-47, e202359806, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202359806>.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>.

GOMES, Alessandra; PEREGRINO, Giselly; GONÇALVES, Ronaldo. Prática escolar com estudantes jovens, adultos e idosos na educação básica do INES. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 59, p. 36-49, jul./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.20395/revesp.2023.59.2.36-49>.

KELMAN, Celeste Azulay. Narrativas de profissionais que lidam com crianças surdas na inclusão escolar. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 42, p. 307-324, maio/ago. 2014.

LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca. A disciplina Libras na formação de professores: desafios para a formulação de espaços educacionais bilíngues. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 864-886, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i3.010>.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 2, p. 159-178, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021>.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Interação dialógica como mediação no processo de aquisição da linguagem escrita por surdos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e24992, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469824992>.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; SANTOS, Juliete Michely Ribeiro dos; SILVA, Danielli da Costa. Os estudantes surdos e o processo de inclusão em ambientes de aprendizagem no ensino regular. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-28, e75800, 2024. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2024.75800>.

CAPÍTULO 7

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM POR ESTUDANTES SURDOS

LANGUAGE ACQUISITION BY DEAF STUDENTS

 <https://doi.org/10.63330/livroautor652026-007>

Delcimar Filipin

Mestrando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI),
Campus de Frederico Westphalen (RS).

Atua como assistente técnico-pedagógico na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

RESUMO

A aquisição da linguagem por estudantes surdos constitui o tema central deste estudo, que analisa a importância do acesso precoce à Língua Brasileira de Sinais para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social, educacional e identitário desses sujeitos. Trata-se de uma pesquisa teórica, de abordagem qualitativa e procedimento bibliográfico, fundamentada em estudos sobre aquisição da linguagem, educação bilíngue, desenvolvimento infantil, comunidade surda e ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. O estudo objetiva compreender os fundamentos da aquisição linguística, examinar as consequências da exposição tardia à língua de sinais e discutir a atuação da família, da escola e da comunidade surda nesse processo. Os resultados indicam que o acesso contínuo e significativo à Libras, desde os primeiros anos de vida, favorece a construção do pensamento, a interação social, a aprendizagem dos conteúdos escolares e a posterior apropriação da Língua Portuguesa escrita. Identificou-se, ainda, que a aquisição tardia pode ocasionar dificuldades linguísticas, comunicacionais e acadêmicas, especialmente quando o estudante permanece em ambientes orientados exclusivamente pela oralidade. Conclui-se que práticas pedagógicas bilíngues, visuais e culturalmente adequadas são essenciais para garantir o direito linguístico, a autonomia e a participação educacional dos estudantes surdos.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem; Educação bilíngue; Estudantes surdos; Libras; Língua Portuguesa escrita.

ABSTRACT

Language acquisition by deaf students is the central theme of this study, which analyzes the importance of early access to Brazilian Sign Language for the linguistic, cognitive, social, educational, and identity development of these individuals. This is a theoretical study with a qualitative approach and bibliographic procedures, based on research concerning language acquisition, bilingual education, child development, the Deaf community, and the teaching of written Portuguese as a second language. The study aims to understand

the foundations of language acquisition, examine the consequences of late exposure to sign language, and discuss the role of the family, school, and Deaf community in this process. The results indicate that continuous and meaningful access to Brazilian Sign Language from the early years of life supports the development of thought, social interaction, learning of school content, and subsequent appropriation of written Portuguese. It was also identified that late language acquisition may cause linguistic, communicative, and academic difficulties, especially when students remain in environments guided exclusively by oral language. The study concludes that bilingual, visual, and culturally appropriate pedagogical practices are essential to guarantee deaf students' linguistic rights, autonomy, and educational participation.

Keywords: Bilingual education; Brazilian Sign Language; Deaf students; Language acquisition; Written Portuguese.

1 INTRODUÇÃO

A aquisição da linguagem por estudantes surdos constitui um tema central para a compreensão de seu desenvolvimento educacional, cognitivo, social, cultural e identitário. A linguagem não se limita a um instrumento destinado à transmissão de informações, pois participa da constituição do pensamento, da formação da consciência, da organização das experiências e do estabelecimento das relações entre o sujeito e o mundo. No caso dos estudantes surdos, essa discussão exige o reconhecimento de que a aquisição linguística pode ocorrer por meio de uma língua de modalidade visual-espacial, plenamente capaz de desempenhar as funções comunicativas, cognitivas e sociais atribuídas às línguas naturais. Nessa perspectiva, a Língua Brasileira de Sinais — Libras — não deve ser compreendida como recurso auxiliar, código gestual ou mecanismo compensatório, mas como língua que possibilita aos estudantes surdos produzir sentidos, formular conceitos, participar de práticas sociais e construir conhecimentos.

A diferença entre as modalidades linguísticas interfere nas formas de acesso e de aquisição da língua, mas não reduz a capacidade linguística da pessoa surda. Conforme explica Quadros (2005 *apud* Nascimento; Costa, 2014, p. 165), a língua de sinais organiza-se na modalidade visual-espacial e corresponde ao canal perceptivo privilegiado pelos surdos, sendo adquirida pelas crianças surdas em períodos análogos aos observados na aquisição das línguas orais por crianças ouvintes. Tal compreensão desloca o debate de uma perspectiva centrada na ausência da audição para uma abordagem que reconhece a competência linguística, a experiência visual e o potencial cognitivo do estudante surdo. Desse modo, as dificuldades encontradas durante a escolarização não podem ser automaticamente atribuídas à surdez, uma vez que, em muitos casos, decorrem da ausência de acesso precoce a uma língua plenamente acessível, da

fragilidade das interações comunicativas e da permanência de práticas educacionais fundamentadas exclusivamente em referências oral-auditivas.

O acesso precoce e contínuo à língua de sinais representa uma condição essencial para que a criança surda desenvolva competências linguísticas nos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e discursivo. Barbosa e Neves (2024, p. 3) assinalam que a aquisição tardia ou sustentada por uma quantidade insuficiente de estímulos linguísticos pode comprometer o domínio da língua, produzindo diferenças expressivas entre os sujeitos que tiveram aquisição precoce e aqueles que passaram a ter contato sistemático com a língua de sinais somente em etapas posteriores da vida. Os autores destacam, ainda, que a exposição tardia e inadequada pode ocasionar um desenvolvimento incompleto da gramática da língua de sinais, com consequências para as aprendizagens gerais, especialmente quando a fluência linguística não é estabelecida durante os primeiros anos da infância.

Essa problemática torna-se particularmente significativa quando se considera que grande parcela das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que não dominam a Libras. Em tais situações, a identificação da surdez nem sempre é acompanhada por orientações que assegurem o contato imediato da criança com interlocutores proficientes em língua de sinais. A aquisição linguística pode ser adiada enquanto a família concentra suas expectativas em intervenções clínicas, treinamentos auditivos, leitura labial ou desenvolvimento da oralidade. Embora diferentes recursos possam integrar as escolhas familiares, nenhuma intervenção deve impedir ou postergar o acesso da criança a uma língua visual plenamente acessível. O problema central não se encontra na possibilidade de desenvolvimento da oralidade, mas no risco de a criança permanecer durante um período decisivo sem comunicação linguística completa e sem condições efetivas de interagir, perguntar, narrar, argumentar e compartilhar experiências.

Nesse sentido, a aquisição da linguagem deve ser analisada como um processo social e interativo. A língua desenvolve-se no encontro com o outro, mediante a participação do sujeito em situações comunicativas significativas. Não basta apresentar listas de sinais, palavras isoladas ou estruturas gramaticais descontextualizadas. É necessário que o estudante participe de comunidades discursivas nas quais possa empregar a língua para manifestar desejos, construir narrativas, elaborar hipóteses, compreender acontecimentos, negociar significados e expressar posicionamentos. A presença de adultos surdos, professores bilíngues e pares usuários da Libras favorece a ampliação do repertório linguístico e cultural, oferecendo modelos diversificados de produção e compreensão da linguagem. A escola, portanto, precisa constituir-se como ambiente linguisticamente acessível, e não apenas como espaço em que a Libras aparece ocasionalmente por intermédio de um tradutor-intérprete.

A defesa de uma educação bilíngue fundamenta-se justamente na necessidade de garantir à pessoa surda o acesso pleno à língua de sinais como primeira língua e à Língua Portuguesa escrita como segunda língua. De acordo com Sánchez (2002 *apud* Nascimento; Costa, 2014, p. 165), o acesso à língua de sinais

constitui elemento fundador da subjetividade da pessoa surda, permitindo-lhe atribuir sentidos ao mundo e acessar o conhecimento. A aprendizagem de uma segunda língua torna-se mais significativa quando ocorre após a consolidação de uma base linguística e quando responde a necessidades reais de interação social. Dessa forma, a Libras não representa um obstáculo ao aprendizado da Língua Portuguesa. Ao contrário, constitui a base linguística por meio da qual o estudante pode compreender o funcionamento da linguagem, estabelecer relações entre as línguas e desenvolver estratégias de leitura e de escrita.

A apropriação da Língua Portuguesa escrita apresenta especificidades que precisam ser consideradas no planejamento educacional. O estudante surdo aprende a escrita de uma língua de modalidade oral-auditiva sem necessariamente ter acesso pleno à sua forma oral. Por essa razão, metodologias baseadas exclusivamente na correspondência entre fonema e grafema não contemplam adequadamente sua experiência linguística. Souza e Lacerda (2023, p. 4) observam que o processo de aquisição da linguagem escrita pelo surdo percorre caminhos distintos daqueles vivenciados pelos ouvintes, orientando-se pela visualidade, pela língua de sinais e pela participação em práticas discursivas. Assim, o trabalho pedagógico deve relacionar a escrita a contextos reais de uso, gêneros textuais, imagens, narrativas em Libras, vídeos, experiências cotidianas e situações de interlocução nas quais ler e escrever possuam finalidades compreensíveis para o estudante.

A língua escrita não pode ser reduzida à cópia de palavras ou à memorização de estruturas gramaticais. Quando o ensino desconsidera a condição bilíngue do estudante surdo, podem ser produzidos registros sem significado, resultantes da reprodução mecânica de modelos apresentados pelo professor. Souza e Lacerda (2023, p. 3) destacam que práticas tradicionais, estruturadas segundo a alfabetização de estudantes ouvintes, tendem a dificultar a apropriação da escrita pelos surdos, pois frequentemente não estabelecem relações entre os textos trabalhados, os conhecimentos prévios e as experiências linguísticas dos aprendizes. Em oposição a esse modelo, a aquisição da escrita deve apoiar-se na interlocução, na negociação de sentidos e na atuação do professor como mediador entre o estudante, a Libras, a Língua Portuguesa e as diferentes práticas sociais de letramento.

A produção escrita inicial dos estudantes surdos também precisa ser compreendida a partir dos processos próprios da aprendizagem de uma segunda língua. Fernandes (2011 *apud* Souza; Lacerda, 2023, p. 4) caracteriza a interlíngua dos surdos pela presença de estruturas provenientes da língua-base, a Libras, e da língua-alvo, a Língua Portuguesa. Essa produção não deve ser interpretada simplesmente como erro, incapacidade ou evidência de deficiência cognitiva. Trata-se de uma etapa do processo de construção do conhecimento linguístico, na qual o estudante formula hipóteses sobre a organização da segunda língua. A avaliação pedagógica precisa identificar os avanços, as estratégias utilizadas e os conhecimentos já construídos, oferecendo intervenções que promovam a ampliação progressiva do vocabulário, da organização textual, da coesão, da coerência e das estruturas gramaticais do português escrito.

Além disso, a aquisição linguística não se encerra nos primeiros anos de vida. Embora o acesso precoce seja fundamental, estudantes que adquiriram a Libras tardiamente também necessitam de ambientes ricos em interações, ações pedagógicas sistemáticas e avaliações que reconheçam seus diferentes percursos. Barbosa e Neves (2024, p. 8) identificaram diferenças entre o desempenho linguístico de surdos que adquiriram a Libras em período adequado e daqueles que passaram pelo processo de aquisição tardia. Tais resultados demonstram a necessidade de avaliações que contemplem aspectos pragmáticos, discursivos, sintáticos e fonético-fonológicos da língua de sinais, evitando que dificuldades relacionadas à privação linguística sejam confundidas com desinteresse, incapacidade intelectual ou ausência de potencial para aprender.

Nessa direção, a escola possui responsabilidade decisiva na garantia do direito à linguagem. Um ambiente educacional bilíngue precisa assegurar a circulação efetiva da Libras em todas as atividades, a presença de profissionais proficientes, materiais visuais acessíveis, oportunidades de interação entre estudantes surdos e participação de referências adultas surdas. A mera matrícula em uma escola comum não garante inclusão linguística. A ausência de interlocutores, a dependência exclusiva do intérprete e a centralidade da oralidade podem produzir isolamento, baixa participação e restrição de acesso aos conteúdos. Como afirma Moura (2011 *apud* Nascimento; Costa, 2014, p. 165), a pessoa surda “precisa de uma língua que lhe permita navegar pelo conhecimento de forma completa”. A efetivação desse direito implica transformar o currículo, a formação docente, as metodologias, os recursos e as relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Diante desse contexto, formula-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira o acesso à Libras, as interações sociais e as práticas pedagógicas bilíngues influenciam o processo de aquisição da linguagem por estudantes surdos? Parte-se do entendimento de que o desenvolvimento linguístico não depende apenas de condições individuais, mas das oportunidades de contato com uma língua acessível e das práticas sociais, familiares e escolares oferecidas ao sujeito. A hipótese que orienta o estudo é a de que a aquisição precoce e consistente da Libras, associada ao ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, favorece o desenvolvimento cognitivo, comunicativo, social e acadêmico dos estudantes surdos.

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar os fundamentos e as condições que envolvem a aquisição da linguagem por estudantes surdos, considerando a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Especificamente, pretende-se discutir a importância do acesso linguístico precoce; compreender as consequências da aquisição tardia; examinar o papel da família, da escola e da comunidade surda; analisar as especificidades da apropriação da linguagem escrita; e refletir sobre práticas pedagógicas que respeitem a visualidade e a condição bilíngue dos estudantes. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórica, de abordagem qualitativa e procedimento

bibliográfico, fundamentada em estudos sobre aquisição da língua de sinais, educação bilíngue, letramento, interação dialógica e escolarização de surdos.

A relevância do estudo encontra-se na necessidade de superar concepções que relacionam as dificuldades escolares dos surdos exclusivamente à perda auditiva. Ao reconhecer a centralidade da língua de sinais, torna-se possível compreender que muitos obstáculos educacionais são produzidos pela privação linguística, pela ausência de acessibilidade comunicacional e por práticas pedagógicas incompatíveis com a experiência visual desses estudantes. Discutir a aquisição da linguagem por estudantes surdos significa, portanto, defender o direito de acesso a uma língua completa, a uma educação bilíngue de qualidade e a condições que permitam a participação autônoma na vida acadêmica e social. A linguagem constitui o caminho por meio do qual o estudante se apropria dos conhecimentos, elabora sua identidade e se reconhece como sujeito pertencente a uma comunidade linguística e cultural.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A aquisição da linguagem constitui um processo complexo por meio do qual o sujeito se insere em uma comunidade linguística, apropria-se de sistemas simbólicos, organiza o pensamento, estabelece relações sociais e produz sentidos sobre si e sobre o mundo. Embora os conceitos de linguagem e língua estejam relacionados, não devem ser tratados como equivalentes. A linguagem corresponde à capacidade humana de produzir, interpretar e compartilhar significados mediante diferentes sistemas semióticos, enquanto a língua constitui um sistema histórico, social e culturalmente organizado, compartilhado por determinada comunidade. A aquisição linguística, portanto, não pode ser reduzida à memorização de palavras, sinais ou regras gramaticais, pois envolve a participação efetiva do sujeito em práticas comunicativas e discursivas.

A língua é adquirida nas relações sociais, nas experiências compartilhadas e nas situações em que a comunicação possui objetivos concretos. Desde os primeiros anos de vida, a criança interpreta expressões, movimentos, olhares, gestos, sinais e demais manifestações produzidas pelas pessoas que a cercam. Por meio dessas interações, começa a perceber regularidades, construir relações entre formas linguísticas e significados, elaborar hipóteses sobre o funcionamento da língua e posicionar-se como interlocutora. A aquisição resulta, assim, da articulação entre capacidades humanas para a linguagem e condições sociais de exposição, interação e participação.

Barbosa e Neves (2024, p. 5) definem a aquisição de língua como um processo natural e espontâneo pelo qual a criança, inserida em uma comunidade linguística, apropria-se do conhecimento da língua utilizada pelos integrantes desse grupo. No caso das línguas de sinais, esse processo ocorre quando a criança surda é exposta precocemente a interlocutores fluentes, podendo desenvolver suas capacidades linguísticas de maneira semelhante às crianças que adquirem línguas orais. Os autores diferenciam a aquisição da língua

da alfabetização, salientando que a primeira se relaciona à constituição espontânea da competência linguística, enquanto a segunda envolve um processo mais sistemático de reflexão, ensino e apropriação consciente dos usos e das estruturas da língua.

Essa distinção é relevante porque uma criança pode adquirir uma língua sem ter sido formalmente alfabetizada nela. Crianças ouvintes, por exemplo, ingressam na escola dominando estruturas gramaticais complexas da língua oral, embora ainda não saibam ler ou escrever. De modo semelhante, crianças surdas que convivem desde cedo com usuários fluentes de uma língua de sinais podem chegar à idade escolar produzindo narrativas, perguntas, explicações, descrições e argumentações em sua primeira língua. O conhecimento linguístico antecede, nesse caso, a sistematização escolar e constitui a base sobre a qual poderão ser construídos conhecimentos metalinguísticos, acadêmicos e escritos.

De acordo com Barbosa e Neves (2024, p. 5), a aquisição das línguas de sinais percorre estágios comparáveis aos identificados na aquisição das línguas orais, incluindo manifestações semelhantes ao balbúcio, produção dos primeiros sinais, formação de combinações simples e progressiva ampliação das estruturas gramaticais e discursivas. Isso demonstra que a modalidade visual-espacial não reduz a complexidade da língua nem altera sua condição de sistema linguístico natural. As diferenças situam-se nos canais de produção e percepção: enquanto as línguas orais são produzidas pelo aparelho fonador e percebidas predominantemente pela audição, as línguas de sinais são articuladas pelo corpo e percebidas visualmente.

A linguagem também possui função constitutiva. Ela não serve apenas para representar pensamentos que já estariam completamente formados, mas participa da própria formação dos processos cognitivos. Mediante a língua, o sujeito categoriza objetos, organiza acontecimentos temporalmente, estabelece relações causais, representa experiências ausentes, planeja ações e regula o próprio comportamento. Na perspectiva histórico-cultural, a consciência e as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio da mediação de signos produzidos socialmente. A língua ocupa, nesse processo, lugar fundamental, pois possibilita transformar experiências intersubjetivas em conhecimentos apropriados pelo indivíduo.

Souza e Lacerda (2023, p. 1) demonstram que a linguagem escrita também pode atuar como meio semiótico de constituição e expressão do sujeito. Em seu estudo, as interações estabelecidas entre estudantes surdos e uma professora bilíngue por meio de diários de aprendizagem favoreceram a comunicação, a elaboração de conhecimentos sobre a segunda língua e a transformação de processos de significação compartilhados em processos internos. A aprendizagem linguística, portanto, não decorre da recepção passiva de conteúdos, mas da interlocução na qual o estudante interpreta, responde, reformula e progressivamente assume a autoria de suas produções.

Compreender a linguagem como constitutiva do sujeito exige rejeitar concepções que atribuem às pessoas surdas uma incapacidade linguística decorrente da ausência ou diminuição da audição. A

capacidade humana para adquirir uma língua não depende obrigatoriamente do canal auditivo. Ela pode realizar-se plenamente por meio da visão, do espaço e do movimento corporal. Aspilicueta *et al.* (2013, p. 397) afirmam que o sujeito é constituído pela linguagem e que a questão linguística ultrapassa a função comunicativa, alcançando a formação da subjetividade, das identidades e das formas de participação social. Assim, o problema educacional não reside no fato de o estudante não acessar naturalmente uma língua oral, mas na possibilidade de lhe ser negado o acesso a uma língua visual que poderia adquirir sem barreiras sensoriais.

A diferença entre aquisição e ensino precisa igualmente ser considerada. A aquisição decorre de interações frequentes, significativas e variadas, nas quais a criança participa como interlocutora. O ensino pode favorecer esse processo, especialmente quando o acesso linguístico não foi garantido no período esperado, mas não substitui a necessidade de uso social da língua. Aulas isoladas de Libras, listas de vocabulário e atividades de repetição não são suficientes para constituir um ambiente de aquisição. Para que uma língua seja efetivamente adquirida, ela precisa circular nos momentos formais e informais, nas brincadeiras, nas conversas, nas narrativas, nas explicações, nas experiências familiares e nas atividades escolares.

Também é necessário diferenciar variação linguística, processo de aquisição tardia e distúrbio de linguagem. As línguas naturais apresentam diferenças regionais, geracionais, sociais e estilísticas, que não constituem erros ou patologias. Barbosa e Neves (2024, p. 3) observam que a variação linguística faz parte do funcionamento normal das línguas de sinais, enquanto a atipia linguística envolve alterações que comprometem a produção ou a compreensão e provocam rupturas comunicativas. A avaliação do estudante deve considerar essa diferença, evitando classificar como distúrbio aquilo que pode decorrer de contato tardio, exposição insuficiente, diversidade regional ou processo ainda não concluído de aquisição.

A análise do desenvolvimento linguístico de estudantes surdos deve, portanto, considerar sua história de acesso às línguas. A idade cronológica, isoladamente, não informa o tempo de experiência linguística. Um estudante de dez anos que passou a ter contato sistemático com a Libras aos oito anos possui somente dois anos de exposição consistente. Compará-lo a uma criança sinalizante desde o nascimento pode levar a conclusões inadequadas sobre sua capacidade. A avaliação precisa investigar quando, como, com quem e em quais contextos o estudante passou a usar a língua, além da frequência e da qualidade das interações disponíveis.

Nesse sentido, instrumentos de avaliação construídos diretamente em língua de sinais são importantes para identificar o repertório efetivamente desenvolvido pelo estudante. Barbosa e Neves (2024, p. 5) defendem que esses instrumentos permitem realizar avaliações cultural e linguisticamente sensíveis, sem obrigar a pessoa surda a demonstrar suas capacidades mediante uma segunda língua. Possibilitam examinar fluência, memória de trabalho, vocabulário, compreensão, produção, aspectos fonológicos e

discursivos, distinguindo atrasos decorrentes de privação linguística de possíveis alterações específicas no processamento da linguagem.

A aquisição da linguagem deve ser compreendida, em síntese, como um processo interacional, histórico, cultural e contínuo. Ela depende da existência de uma língua acessível, de interlocutores competentes, de oportunidades de participação e do reconhecimento do sujeito como produtor de sentidos. Para os estudantes surdos, esses fundamentos conduzem necessariamente à defesa da Libras como língua de aquisição prioritária, sem impedir o aprendizado de outras línguas. Ao contrário, uma primeira língua consolidada amplia as condições de compreensão dos fenômenos linguísticos e fornece bases para aprendizagens posteriores.

A aquisição da Libras como primeira língua representa uma condição fundamental para o desenvolvimento integral das crianças surdas brasileiras. A primeira língua não é definida exclusivamente pela ordem cronológica do contato, mas pela função que desempenha na constituição linguística, cognitiva, afetiva, social e identitária do sujeito. Para a criança surda que acessa o mundo predominantemente por meio da visão, a língua de sinais apresenta condições perceptivas para ser adquirida de forma natural, desde que esteja disponível em seu ambiente e seja utilizada por interlocutores fluentes.

A Libras constitui uma língua natural, dotada de organização fonológica, morfológica, sintática, semântica, pragmática e discursiva. Seus elementos são produzidos mediante configurações e movimentos das mãos, pontos de articulação, orientações, expressões faciais e corporais, relações espaciais e outros recursos simultaneamente organizados. Não se trata de português representado com as mãos, tampouco de um conjunto de gestos universais. A Libras possui estrutura própria e está vinculada às experiências culturais e históricas da comunidade surda brasileira.

Aspilicueta *et al.* (2013, p. 396-397) observam que a criança surda adquire naturalmente a língua de sinais quando lhe é proporcionado o convívio com pessoas que já a dominam. Essa condição é semelhante ao que ocorre com crianças ouvintes, que aprendem a língua oral porque estão cotidianamente imersas em situações nas quais familiares e demais interlocutores a utilizam. A aquisição, em ambos os casos, depende de interações contínuas e significativas. A diferença é que, para muitas crianças surdas, a língua plenamente acessível não está presente no ambiente doméstico, razão pela qual sua aquisição pode ser adiada.

A compreensão da Libras como primeira língua exige que se reconheça a visualidade como dimensão constitutiva da experiência surda. A cultura surda não corresponde apenas a adaptações criadas diante da ausência da audição. Ela envolve formas de interação, produção artística, organização espacial, construção narrativa, humor, memória coletiva e percepção do mundo vinculadas à experiência visual. Quadros destaca esse caráter ao afirmar:

Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Ela se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos (Quadros, 2003, p. 86 *apud* Vale; Costa; Vale, 2021, p. 5).

A língua de sinais e a cultura surda se desenvolvem coletivamente. Por essa razão, a aquisição da Libras não pode ser tratada como atividade individual restrita à relação entre a criança e um material didático. A criança precisa observar diferentes estilos de sinalização, participar de conversas com pessoas de diversas idades, acompanhar narrativas, fazer perguntas, receber respostas completas, brincar linguisticamente e perceber como a língua é empregada em diferentes situações. A presença de adultos surdos é especialmente relevante, pois oferece modelos linguísticos e culturais com os quais a criança pode identificar-se.

Barbosa e Neves (2024, p. 5) explicam que a aquisição da língua de sinais inclui processos comparáveis aos observados nas línguas orais. Antes da produção de sinais convencionais, podem ser observados movimentos manuais recorrentes e organizados, considerados formas de balbúcio manual. Posteriormente, surgem os primeiros sinais, combinações de dois ou mais elementos, ampliação do vocabulário e progressivo domínio das estruturas gramaticais. O percurso não é uma simples aprendizagem de gestos, mas o desenvolvimento de um sistema complexo de representação e interação.

A criança surda precisa ter acesso a produções linguísticas completas. Quando os adultos usam apenas sinais isolados, apontamentos ou gestos improvisados, a criança recebe um modelo reduzido, insuficiente para a aquisição das estruturas da língua. A comunicação doméstica baseada em sinais caseiros pode atender a necessidades imediatas, como solicitar comida, água ou objetos, mas não substitui uma língua compartilhada socialmente. Sistemas familiares restritos não oferecem, por si mesmos, recursos amplos para narrar fatos passados, imaginar acontecimentos futuros, explicar conceitos abstratos e participar de uma comunidade discursiva mais extensa.

O contato precoce com a Libras não impede a criança de desenvolver outras formas de comunicação ou de aprender a Língua Portuguesa. A ideia de que a língua de sinais prejudicaria a oralização ou a escrita resulta de concepções historicamente associadas ao oralismo. Experiências educacionais bilíngues demonstram que uma primeira língua consolidada oferece conhecimentos sobre a função simbólica da linguagem, favorecendo a aprendizagem posterior. Gomides, Carvalho e Rocha (2021, p. 744) identificam, em trajetórias de professores surdos, a permanência de crenças familiares de que o contato com outros surdos ou com a Libras dificultaria a assimilação do português. Os autores ressaltam, contudo, que tais crenças vêm sendo questionadas pelas experiências e pesquisas desenvolvidas no campo da educação bilíngue.

A Libras precisa ocupar o lugar de língua de interação e também de língua de instrução. Há uma diferença entre permitir que os estudantes usem sinais nos intervalos e ensinar os conhecimentos escolares diretamente em Libras. Quando a língua é empregada apenas para comunicações básicas, enquanto os conteúdos são apresentados oralmente ou exclusivamente em português escrito, não se garante a participação linguística integral do estudante. Uma língua de instrução deve ser capaz de sustentar explicações, debates, formulação de hipóteses, análises, avaliações e atividades curriculares.

Nascimento e Costa (2014, p. 160) defendem que a proposta bilíngue institucionalize a Libras como primeira língua de instrução direta, sem depender permanentemente da mediação entre professor e estudante. Esse princípio desloca o foco da audição ausente para a competência linguística e o potencial cognitivo da pessoa surda. A escola bilíngue, nessa perspectiva, não se reduz à presença física de estudantes surdos no mesmo prédio, mas organiza seus tempos, espaços, recursos e relações a partir da língua visual-espacial.

O reconhecimento da Libras como primeira língua não significa ignorar a diversidade existente entre as crianças surdas. Algumas são filhas de pais surdos e adquirem a língua de sinais desde o nascimento; outras têm pais ouvintes que aprendem Libras após o diagnóstico; algumas utilizam tecnologias auditivas e desenvolvem diferentes níveis de oralidade; outras não têm acesso significativo à língua oral; há ainda crianças com deficiências associadas ou com experiências multilíngues. A educação não deve impor uma trajetória única, mas assegurar que nenhuma criança permaneça sem uma língua plenamente acessível.

A aquisição da primeira língua relaciona-se também à construção da identidade. Por meio do encontro com outros surdos, a criança percebe que sua experiência não é individual ou definida apenas por limitações. Ela encontra pessoas que estudam, trabalham, produzem conhecimentos, criam obras artísticas, participam politicamente e compartilham uma língua. A presença de referências adultas surdas contribui para que desenvolva expectativas positivas acerca de suas possibilidades e compreenda a surdez a partir de uma perspectiva linguístico-cultural.

Azevedo e Aquino (2024, p. 7) sustentam que as línguas de sinais funcionam como mediações por meio das quais as pessoas surdas produzem um universo simbólico comum e atribuem sentidos à vida cotidiana. Para os autores, o encontro entre surdos e a participação comunitária são decisivos para o desenvolvimento linguístico, social, cultural e político. A língua insere o indivíduo em uma coletividade, permitindo-lhe reconhecer histórias, valores, memórias e experiências compartilhadas.

O trabalho com narrativas, literatura e produções artísticas em Libras constitui um meio relevante de ampliação linguística. Histórias sinalizadas expõem as crianças a diferentes estruturas discursivas, perspectivas narrativas, recursos expressivos, configurações espaciais e vocabulários. Gomides, Carvalho e Rocha (2021, p. 744), ao discutirem experiências de literatura surda, registram que atividades de contar e

recontar histórias podem ampliar o repertório vocabular, especialmente quando as narrativas dialogam com os contextos sociais e culturais das crianças.

A aquisição da Libras como primeira língua requer, desse modo, ambientes organizados para a circulação plena da língua. Isso envolve famílias orientadas, programas de intervenção precoce bilíngue, escolas com profissionais fluentes, contato frequente com adultos surdos, materiais audiovisuais e oportunidades de convivência comunitária. Não basta reconhecer juridicamente a Libras; é necessário transformá-la em experiência cotidiana desde os primeiros meses de vida da criança.

A relação entre idade de exposição e aquisição linguística ocupa posição central nos estudos sobre o desenvolvimento de crianças surdas. Os conceitos de período crítico e período sensível são empregados para designar etapas nas quais o sistema humano apresenta maior plasticidade para a aquisição de uma primeira língua. A expressão “período crítico” pode sugerir um limite absolutamente fechado, após o qual nenhuma aprendizagem seria possível. Por essa razão, a noção de período sensível tem sido utilizada para enfatizar que a aquisição posterior continua possível, embora possa exigir maior esforço e apresentar resultados diferentes daqueles alcançados mediante exposição precoce.

O aspecto principal não está em estabelecer uma idade rígida e universal, mas em reconhecer que os primeiros anos de vida possuem importância singular para a organização linguística e cognitiva. Durante esse período, a criança precisa participar de interações em uma língua que possa perceber integralmente. Para a criança surda, esperar que se confirme o sucesso de uma intervenção exclusivamente auditiva antes de lhe oferecer a língua de sinais pode resultar em meses ou anos de acesso parcial à comunicação. O princípio da precaução linguística recomenda garantir imediatamente uma língua visual, sem que isso impeça outros acompanhamentos escolhidos pela família.

Barbosa e Neves (2024, p. 3) afirmam que a aquisição precisa ser iniciada no momento adequado e que a exposição tardia ou marcada por quantidade insuficiente de estímulos pode prejudicar o domínio da língua. Com base em diferentes estudos, os autores indicam que usuários expostos precocemente apresentam resultados superiores em produção e compreensão quando comparados àqueles cuja aquisição começou tardiamente. Também ressaltam que a falta de fluência até aproximadamente os cinco anos pode repercutir no desenvolvimento gramatical e nas aprendizagens gerais.

A qualidade do input ou insumo linguístico é tão relevante quanto sua quantidade. Não é suficiente que a criança veja sinais ocasionalmente. Ela precisa acompanhar produções completas, dirigidas a ela e vinculadas a contextos compreensíveis. Interlocutores fluentes ajustam naturalmente a linguagem, repetem elementos, utilizam expressões faciais, estabelecem atenção compartilhada, verificam a compreensão e respondem às iniciativas comunicativas da criança. Essas ações constituem um ambiente de aquisição.

No caso das línguas de sinais, a atenção visual precisa ser considerada durante as interações. A criança não consegue olhar simultaneamente para um objeto distante e para a sinalização produzida em

outro ponto. Os adultos precisam organizar o espaço, aguardar o estabelecimento do contato visual, posicionar objetos e imagens no campo perceptivo e utilizar estratégias visuais para chamar a atenção. Essas adaptações não simplificam a língua, mas tornam acessível a interação.

Fernandes e Moreira (2014, p. 57) defendem, com base em documento de política linguística, que a Libras deveria ser garantida preferencialmente entre zero e três anos, como primeira língua e língua de instrução. As autoras observam, entretanto, que a maioria das crianças surdas nasce em ambientes monolíngues em português e não encontra interlocutores fluentes em Libras durante os primeiros anos. Consequentemente, o período em que a aquisição poderia ocorrer de forma mais espontânea é muitas vezes atravessado por incertezas, diagnósticos tardios, ausência de orientação e expectativas exclusivamente oralistas.

A privação linguística não deve ser confundida com a surdez. Uma criança surda exposta desde cedo a uma língua acessível pode desenvolver linguagem em ritmo esperado. A privação ocorre quando nenhuma língua é disponibilizada de maneira completa e constante. Nesses casos, os efeitos observados não são consequências necessárias da perda auditiva, mas das condições sociais de acesso linguístico. Essa distinção possui relevância ética e educacional porque impede que atrasos socialmente produzidos sejam naturalizados como características inevitáveis da pessoa surda.

Estudos citados por Barbosa e Neves (2024, p. 3) apontam possíveis repercussões neurolinguísticas da exposição tardia. Os autores mencionam pesquisas que identificaram diferenças em estruturas e padrões de ativação cerebral associados ao processamento da linguagem entre sinalizantes precoces, tardios e pessoas não sinalizantes. Tais resultados reforçam que a experiência linguística participa da organização funcional do cérebro e que a língua de sinais mobiliza áreas tradicionalmente associadas à linguagem, demonstrando que essas regiões não dependem exclusivamente de estímulos auditivos.

Esses achados não devem, contudo, sustentar perspectivas deterministas. Pessoas que adquiriram a Libras tardiamente podem ampliar significativamente suas competências quando passam a participar de ambientes linguisticamente ricos. O reconhecimento de períodos sensíveis deve orientar políticas de prevenção da privação, e não justificar expectativas reduzidas para adolescentes, jovens ou adultos. A intervenção educacional precisa ser intensiva, respeitosa e fundamentada na avaliação da experiência linguística individual.

A idade cronológica e a idade de aquisição precisam ser analisadas conjuntamente. Um estudante adolescente que começou a aprender Libras recentemente pode apresentar produções semelhantes às de crianças em estágios iniciais, não porque possua inteligência equivalente à de uma criança pequena, mas porque sua experiência com a língua é recente. Os materiais e temas pedagógicos devem respeitar sua faixa etária, enquanto as intervenções linguísticas precisam atender ao estágio de aquisição. Infantilizar o

estudante tardio pode produzir constrangimento e afastamento, ao passo que exigir dele domínio correspondente à idade cronológica pode gerar fracasso e responsabilização indevida.

A avaliação longitudinal é especialmente importante. Em vez de aplicar um único instrumento e classificar o estudante com base no resultado, torna-se necessário acompanhar sua evolução após a oferta de melhores condições linguísticas. Barbosa e Neves (2024, p. 8) relatam que instrumentos de triagem podem auxiliar o professor a identificar se a criança está em processo típico de aquisição, se já possui domínio suficiente para avançar em atividades metalinguísticas ou se necessita de investigação específica. Os autores destacam que estudantes expostos à Libras no período esperado obtiveram melhor desempenho em aspectos pragmáticos, discursivos, sintáticos e fonético-fonológicos.

O conceito de exposição linguística precisa abranger também a diversidade de gêneros discursivos. Uma criança pode dominar conversas cotidianas e ainda apresentar dificuldades em narrativas, explicações científicas, argumentações e linguagem acadêmica. O desenvolvimento não se completa com a aquisição de vocabulário básico. Ele continua durante a escolarização, por meio da participação em debates, leitura de textos, produção de vídeos, literatura, jogos linguísticos e estudo explícito da língua.

A escola deve assumir responsabilidade pela ampliação da experiência linguística, sobretudo quando a criança não teve acesso precoce em casa. Isso não significa substituir a família, mas oferecer um ambiente capaz de reduzir as consequências da desigualdade inicial. Para tanto, é indispensável assegurar tempo de interação direta em Libras, profissionais qualificados e contato com pares. A presença isolada de um intérprete não cria, por si, uma comunidade de aquisição, especialmente quando o estudante ainda não domina a língua utilizada na interpretação.

O debate sobre período crítico conduz, portanto, a uma conclusão essencial: a língua de sinais não deve ser apresentada somente após o fracasso de alternativas. A criança precisa de linguagem desde o início da vida. Garantir Libras precocemente significa proteger seu direito à comunicação, ao pensamento, à convivência familiar, à participação social e à educação.

A aquisição linguística da criança surda é influenciada pelas relações estabelecidas entre família, escola e comunidade surda. Esses espaços desempenham funções complementares e precisam articular-se para garantir a continuidade das experiências linguísticas. Quando atuam de maneira fragmentada, a criança pode encontrar uma língua na escola, outra forma de comunicação em casa e pouco contato com usuários fluentes fora do ambiente pedagógico. Quando existe colaboração, ampliam-se as oportunidades de uso, compreensão e desenvolvimento da Libras.

A família constitui o primeiro espaço de socialização da maioria das crianças. É nesse ambiente que ocorrem as primeiras experiências de atenção compartilhada, expressão de necessidades, brincadeiras, narrativas e construção de vínculos. Entretanto, grande parte das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que não conhecem a língua de sinais antes do diagnóstico. Azevedo e Aquino (2024, p. 7) assinalam que

aproximadamente 95% das crianças surdas possuem pais ouvintes, os quais, em sua maioria, não são usuários de línguas de sinais. Diferentemente do que ocorre com crianças ouvintes, a língua familiar nem sempre está perceptivamente disponível para a criança surda.

Essa realidade não deve ser interpretada como falha moral das famílias. Muitos responsáveis recebem informações limitadas ou concentradas em perspectivas clínicas. Em momentos marcados por dúvidas e ansiedade, podem ser orientados a priorizar exclusivamente tecnologias auditivas, terapias de fala ou treinamento de leitura labial. A aprendizagem da Libras é, por vezes, apresentada como último recurso, a ser utilizado somente quando a oralização não alcança os resultados esperados. Essa sequência pode prolongar a ausência de uma comunicação plenamente acessível.

É necessário oferecer às famílias orientações equilibradas, apresentando a Libras como direito linguístico e não como sinal de desistência. Pais, irmãos e demais familiares precisam ter acesso gratuito e contínuo a programas de aprendizagem da língua, preferencialmente com participação de profissionais e instrutores surdos. Cursos breves e excessivamente gramaticais são insuficientes. A família necessita aprender a língua em situações relacionadas ao cotidiano da criança, incluindo alimentação, higiene, brincadeiras, emoções, histórias, conflitos, regras, acontecimentos familiares e experiências escolares.

A ausência de uma língua compartilhada pode produzir isolamento mesmo quando existe afeto. A criança observa conversas das quais não participa, percebe reações sem compreender suas causas e depende de explicações resumidas. A experiência relatada por Laboritt representa de maneira expressiva essa condição:

Os adultos ouvintes que privam seus filhos da língua de sinais nunca compreenderão o que se passa na cabeça de uma criança surda. Há a solidão, e a resistência, a sede de se comunicar e algumas vezes, o ódio. A exclusão da família, da casa onde todos falam sem se preocupar com você. Porque é preciso sempre pedir, puxar alguém pela manga ou pelo vestido para saber, um pouco, um pouquinho, daquilo que se passa em sua volta. Caso contrário, a vida é um filme mudo, sem legendas (Laboritt, 1994, p. 59 *apud* Fernandes; Moreira, 2014, p. 58).

O depoimento evidencia que o acesso linguístico envolve mais do que ensinar nomes de objetos. A criança precisa compreender as conversas que estruturam a vida familiar, os motivos das decisões, as histórias de parentes, os acontecimentos sociais e as emoções das pessoas com quem convive. Sem uma língua compartilhada, pode conseguir comunicar necessidades básicas, mas permanecer excluída de grande parte da experiência cultural da família.

A escola, especialmente na ausência de contato precoce, pode tornar-se o primeiro espaço em que a criança encontra usuários fluentes de Libras. Contudo, essa responsabilidade não se cumpre apenas pela matrícula. A instituição precisa organizar um ambiente no qual a língua circule entre estudantes, professores, gestores e funcionários. Aspilicueta *et al.* (2013, p. 395) compararam dois contextos escolares

e identificaram maior presença da Libras na escola que reunia vários estudantes surdos, professores do atendimento especializado fluentes e investimentos em formação. Na instituição exclusivamente ouvinte, em que havia somente uma estudante surda e não existiam iniciativas consistentes de inclusão da língua de sinais, a aluna não utilizava de modo significativo nem Libras nem linguagem oral.

Esse resultado indica que a simples convivência com colegas ouvintes não assegura interação. A inclusão física pode coexistir com isolamento linguístico. Um estudante pode permanecer durante toda a aula observando movimentos labiais, copiando informações e recebendo fragmentos traduzidos, sem participar de debates ou estabelecer relações espontâneas com os colegas. A interação escolar precisa ser planejada, criando condições para que a Libras seja conhecida também pelos estudantes ouvintes e para que o aluno surdo encontre pares com os quais possa se comunicar diretamente.

A organização do ambiente de aprendizagem deve considerar a centralidade das interações. Cruz afirma:

Se partimos do pressuposto que as interações sociais deflagradas no interior da escola e no seu entorno desempenham papel importante no processo de escolarização, é necessário, por conseguinte, que os contextos nos quais essas interações se manifestam sejam considerados por ocasião da organização de ambientes de aprendizagem que se pretendam inclusivos (Cruz, 2008, p. 18 *apud* Aspilicueta *et al.*, 2013, p. 397).

A escola não é apenas local de transmissão de conteúdo. Nela, os estudantes aprendem a participar de grupos, negociar regras, construir amizades, resolver conflitos, compartilhar conhecimentos e posicionar-se diante de diferentes perspectivas. Quando essas atividades são linguisticamente inacessíveis, a escolarização fica reduzida à presença corporal e à realização de tarefas fragmentadas.

A comunidade surda amplia as possibilidades oferecidas pela família e pela escola. Associações, encontros culturais, eventos esportivos, produções artísticas, grupos acadêmicos e redes digitais são espaços nos quais circulam variedades e registros da Libras. A criança e ao adolescente encontram sujeitos surdos com distintas trajetórias profissionais e educacionais, fortalecendo a identidade e ampliando o repertório de possibilidades sociais.

Azevedo e Aquino (2024, p. 7) destacam que o desenvolvimento da pessoa surda ocorre no vínculo com outros surdos e que as experiências comunitárias são decisivas nos planos linguístico, cultural, social e político. Essa afirmação não significa que pessoas ouvintes não possam contribuir para o desenvolvimento da criança, mas reconhece que o encontro entre sujeitos que compartilham experiências linguísticas e visuais possui funções dificilmente substituíveis.

Professores surdos ocupam posição importante nesse processo. Além de oferecerem modelos linguísticos, demonstram formas de atuação profissional e acadêmica. Sua presença questiona representações da surdez associadas à incapacidade e possibilita que os estudantes construam identificações

positivas. Vale, Costa e Vale (2021, p. 10) ressaltam que a escola pode funcionar como espaço de articulação cultural e política, especialmente quando conta com professores surdos e permite a circulação autônoma da Libras.

A relação entre família, escola e comunidade precisa ser dialógica. Não se trata de retirar da família a responsabilidade educativa ou de estabelecer oposição automática entre surdos e ouvintes. O objetivo é criar redes de colaboração. A família pode compartilhar informações sobre a criança, participar de encontros com adultos surdos, aprender Libras e acompanhar as atividades escolares. A escola pode oferecer formação, acolher dúvidas e promover situações de convivência. A comunidade surda pode contribuir com experiências, conhecimentos, referências culturais e avaliações sobre a adequação das práticas.

Essa articulação é especialmente necessária nas pequenas cidades, nas quais pode haver poucos usuários de Libras. Tecnologias digitais podem favorecer contatos à distância, participação em grupos, acesso a histórias sinalizadas e comunicação com professores ou mentores surdos. Entretanto, a mediação tecnológica não deve substituir totalmente o encontro presencial, sobretudo durante os primeiros anos, quando a atenção compartilhada e a interação corporal possuem grande importância.

A aquisição linguística é fortalecida quando a criança percebe que a língua é valorizada em diferentes ambientes. Quando a Libras é utilizada somente dentro da sala de atendimento especializado, pode ser interpretada como língua restrita à deficiência. Quando aparece em casa, nas atividades curriculares, em eventos culturais, nas relações entre colegas e na comunidade, adquire o estatuto de língua de vida, conhecimento e participação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que a aquisição da linguagem por estudantes surdos depende, sobretudo, do acesso precoce, contínuo e significativo a uma língua plenamente acessível. Nesse processo, a Libras ocupa papel central como primeira língua, por possibilitar o desenvolvimento cognitivo, comunicativo, social, cultural e identitário da pessoa surda.

Verificou-se que a aquisição tardia da língua de sinais pode produzir consequências para a organização linguística, para a aprendizagem escolar e para a participação social. Tais dificuldades, entretanto, não devem ser atribuídas à surdez em si, mas às condições inadequadas de exposição linguística, à ausência de interlocutores fluentes e à permanência de práticas educacionais centradas exclusivamente na oralidade.

Conclui-se, portanto, que a família, a escola e a comunidade surda devem atuar de maneira articulada, assegurando ambientes bilíngues, práticas pedagógicas visuais e o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. A efetivação desses princípios contribui para o desenvolvimento linguístico, para a autonomia e para a garantia do direito dos estudantes surdos a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ASPILICUETA, Patricia; LEITE, Carla Delani; ROSA, Emileine Cristine Mathias; CRUZ, Gilmar de Carvalho. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 395-410, jul./set. 2013.
- AZEVEDO, Estenio Ericson Botelho de; AQUINO, João Emiliano Fortaleza de. Língua de sinais: o lugar da diferença surda. **Kalagatos**, Fortaleza, v. 21, n. 3, eK24063, p. 1-23, 2024.
- BARBOSA, Felipe Venâncio; NEVES, Sylvia Lia Grespan. Avaliação da língua de sinais, aquisição de língua de sinais e alfabetização na língua de sinais. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 22, p. 1-12, 2024.
- DIONYSIO, Luis Gustavo Magro; SALDANHA, Joana Correia; VASCONCELLOS, Cirlene Moreira. Ensino de Química para estudantes surdos: narrativas docentes a partir do uso do Sinalizando Química (SinQui). **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 59, p. 50-67, jul./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.20395/revesp.2023.59.2.50-67>.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>.
- GOMES, Alessandra; PEREGRINO, Giselly; GONÇALVES, Ronaldo. Prática escolar com estudantes jovens, adultos e idosos na Educação Básica do INES. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 59, p. 36-49, jul./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.20395/revesp.2023.59.2.36-49>.
- GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; CARVALHO, Gilcinei Teodoro; ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. Literatura surda e percursos sócio-históricos de formação de dois professores surdos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 735-747, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103181311071011520211025>.
- LOPES, Daniel de Queiroz; GOETTERT, Nelson. Tecnologias digitais e estratégias comunicacionais de surdos: a inclusão digital numa perspectiva bilíngue. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 358-368, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.21780>.
- NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 2, p. 159-178, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021>.
- SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Interação dialógica como mediação no processo de aquisição da linguagem escrita por surdos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e24992, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469824992>.
- STEYER, Daiana; FRONZA, Cátia de Azevedo. Reflexões sobre atividade de Língua Portuguesa escrita para alunos surdos. **Entrelinhas**, São Leopoldo, v. 13, n. 1, p. 23-39, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.4013/entr.2019.131.02>.

VALE, Jackson da Silva; COSTA, Lucinete Gadelha da; VALE, Debora Rocha de Souza. Currículo surdo: a luta contra a hegemonia ouvinte inclusiva. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 11, e424101119794, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i11.19794>.

CAPÍTULO 8

CURRÍCULO ADAPTADO E FLEXIBILIZAÇÃO NO ENSINO DE SURDOS

ADAPTED CURRICULUM AND CURRICULAR FLEXIBILITY IN DEAF EDUCATION

 <https://doi.org/10.63330/livroautor652026-008>

Bruno Bueno Lima de Sousa

Universidade Federal de Campina Grande

Letras – Libras

RESUMO

O estudo analisa o currículo adaptado e a flexibilização curricular no ensino de estudantes surdos, considerando suas especificidades linguísticas, culturais e educacionais. Caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa e natureza exploratória, fundamentada em produções acadêmicas e documentos relacionados à educação inclusiva, à educação bilíngue de surdos, à Libras e às práticas pedagógicas acessíveis. Objetiva compreender de que maneira a reorganização dos conteúdos, das metodologias, dos recursos, dos tempos pedagógicos e dos instrumentos de avaliação pode favorecer o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes surdos. Os resultados evidenciam que a adaptação curricular não deve significar redução de conteúdo ou diminuição das expectativas acadêmicas, mas eliminação de barreiras linguísticas, comunicacionais e pedagógicas. Identifica-se a necessidade de reconhecer a Libras como língua de instrução, valorizar a visualidade, ensinar a Língua Portuguesa escrita como segunda língua e promover o planejamento colaborativo entre professores, intérpretes, profissionais do atendimento educacional especializado e gestores. Conclui-se que a flexibilização curricular, quando planejada e acompanhada institucionalmente, contribui para uma educação bilíngue, equitativa e comprometida com os direitos linguísticos, culturais e educacionais das pessoas surdas.

Palavras-chave: Currículo adaptado; Educação bilíngue; Educação de surdos; Flexibilização curricular; Libras.

ABSTRACT

The study analyzes adapted curriculum and curricular flexibility in the education of deaf students, considering their linguistic, cultural, and educational specificities. It is characterized as a qualitative and exploratory bibliographic review based on academic studies and documents related to inclusive education, bilingual education for deaf students, Brazilian Sign Language, and accessible pedagogical practices. It aims to understand how the reorganization of content, methodologies, resources, teaching time, and assessment instruments can promote deaf students' access, participation, and learning. The results show

that curricular adaptation should not mean reducing content or lowering academic expectations, but rather eliminating linguistic, communicational, and pedagogical barriers. The study identifies the need to recognize Brazilian Sign Language as the language of instruction, value visuality, teach written Portuguese as a second language, and promote collaborative planning among teachers, interpreters, specialized educational service professionals, and school administrators. It concludes that curricular flexibility, when institutionally planned and monitored, contributes to bilingual and equitable education committed to the linguistic, cultural, and educational rights of deaf people.

Keywords: Adapted curriculum; Bilingual education; Brazilian Sign Language; Curricular flexibility; Deaf education.

1 INTRODUÇÃO

O currículo escolar constitui uma dimensão central do processo educativo, pois organiza conhecimentos, objetivos de aprendizagem, práticas pedagógicas, metodologias, formas de avaliação e experiências consideradas relevantes para a formação dos estudantes. Longe de representar um documento neutro ou uma simples lista de conteúdos, o currículo expressa escolhas políticas, culturais, linguísticas e sociais que determinam quais conhecimentos serão ensinados, como serão desenvolvidos e quais sujeitos serão reconhecidos em suas particularidades. Nessa perspectiva, discutir currículo adaptado e flexibilização no ensino de surdos exige compreender que as propostas curriculares tradicionalmente adotadas pelas instituições escolares foram estruturadas, em grande medida, com base em referências linguísticas, comunicacionais e culturais próprias dos estudantes ouvintes. Tal organização pode produzir barreiras quando aplicada de maneira uniforme aos estudantes surdos, sobretudo quando desconsidera a Língua Brasileira de Sinais, a experiência visual, a cultura surda e a condição do português escrito como segunda língua.

A presença do estudante surdo em uma escola comum não significa, por si só, que esteja efetivamente incluído no processo educacional. A matrícula assegura formalmente o acesso à instituição, porém a inclusão requer condições que favoreçam a participação, a comunicação, a interação social, a apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento da autonomia. Quando a escola mantém inalteradas suas formas de ensinar, comunicar e avaliar, exigindo que o estudante surdo se ajuste integralmente a um currículo organizado segundo a experiência oral-auditiva, pode ocorrer apenas uma integração física. Nessa situação, o estudante permanece no mesmo espaço que os ouvintes, mas encontra dificuldades para acessar os conteúdos, estabelecer interações e demonstrar o que aprendeu. Rosinha e Tozzo (2023) salientam que a inclusão depende de ajustes no projeto político-pedagógico e no currículo, uma vez que ambos são

frequentemente planejados para uma maioria ouvinte. A ausência dessas mudanças pode transformar a escolarização em uma experiência de permanência sem aprendizagem significativa.

A discussão sobre adaptação e flexibilização curricular torna-se particularmente importante porque os estudantes surdos apresentam especificidades linguísticas que interferem diretamente nos processos de ensino e aprendizagem. Para uma parcela significativa dessa população, a Libras representa a primeira língua e a principal forma de acesso à comunicação, à construção conceitual e às interações sociais, enquanto a Língua Portuguesa deve ser ensinada prioritariamente em sua modalidade escrita e como segunda língua. Essa diferença entre uma língua visual-espacial e uma língua oral-auditiva não pode ser tratada como dificuldade individual ou incapacidade cognitiva. Trata-se de uma condição linguística que demanda a reorganização das práticas escolares, dos materiais didáticos, das estratégias de mediação e dos instrumentos avaliativos.

Aspilicueta et al. (2013, p. 396) argumentam que a educação inclusiva de estudantes surdos não deve ser fundamentada em uma suposta igualdade com os ouvintes, mas no reconhecimento das diferenças históricas, culturais e linguísticas da comunidade surda. Para os autores, a língua de sinais deve ocupar uma posição central no processo de escolarização, pois é por intermédio dela que muitos estudantes surdos têm acesso pleno à linguagem e à elaboração de conhecimentos. Essa compreensão rompe com propostas educacionais nas quais a Libras aparece apenas como recurso auxiliar, usado quando o português oral não é compreendido. Em uma perspectiva bilíngue, a Libras constitui língua de instrução, comunicação e interação, devendo atravessar o planejamento curricular, as atividades pedagógicas, os materiais e os processos de avaliação.

A educação bilíngue respeita as características de aprendizagem dos sujeitos surdos ao reconhecer a língua de sinais como língua de instrução e ao organizar o ensino da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Araujo e Lima (2023, p. 8) observam que o bilinguismo representa uma possibilidade de inclusão efetiva porque considera a língua, a identidade e a cultura das pessoas surdas. Essa concepção requer mais do que a presença eventual da Libras em determinados momentos da aula. Exige um ambiente educacional no qual a língua de sinais seja valorizada em diferentes espaços, permitindo que o estudante compreenda conteúdos, formule perguntas, apresente argumentos, participe das atividades e construa relações de pertencimento.

Nesse contexto, o currículo adaptado não deve ser compreendido como um currículo simplificado, reduzido ou intelectualmente empobrecido. Adaptar o currículo não significa retirar conteúdos de maneira indiscriminada, diminuir as expectativas de aprendizagem ou oferecer ao estudante surdo atividades desconectadas daquelas realizadas pela turma. A adaptação curricular corresponde à reorganização das condições de acesso ao conhecimento, respeitando os objetivos educacionais e assegurando diferentes

possibilidades de participação. Em vez de reduzir o direito de aprender, busca-se eliminar barreiras presentes na linguagem, na metodologia, nos recursos, na temporalidade e nas formas de avaliação.

A flexibilização curricular, por sua vez, relaciona-se à possibilidade de modificar estratégias, percursos, materiais, tempos e formas de acompanhamento de acordo com as necessidades educacionais identificadas. Trata-se de reconhecer que os estudantes não aprendem de maneira idêntica e que a igualdade de oportunidades não se concretiza necessariamente pela oferta dos mesmos procedimentos a todos. A adoção de uma metodologia única pode ampliar desigualdades quando alguns estudantes não conseguem acessar as informações por meio da língua em que elas são apresentadas. Assim, flexibilizar significa construir alternativas para que objetivos comuns possam ser alcançados por diferentes caminhos, sem transformar a diferença linguística do estudante surdo em justificativa para sua exclusão do conhecimento sistematizado.

Pérez Losada, Amórtegui e Mosquera (2021, p. 352), ao examinarem o ensino de Ciências para estudantes surdos, identificaram a flexibilização curricular como uma medida considerada necessária pelos professores para otimizar a aprendizagem e priorizar conhecimentos fundamentais à construção do pensamento científico. Entretanto, essa priorização precisa ser realizada com critérios pedagógicos e não pode resultar na exclusão permanente de conteúdo ou componentes curriculares. A flexibilização deve favorecer a compreensão conceitual, a participação e a continuidade dos estudos, evitando que o estudante surdo receba uma formação inferior àquela oferecida aos demais estudantes.

A construção de um currículo acessível demanda o reconhecimento da visualidade como elemento estruturante da experiência educacional das pessoas surdas. A utilização de imagens, esquemas, mapas conceituais, vídeos em Libras, legendas, animações, materiais concretos, recursos digitais, glossários bilíngues e demonstrações visuais pode ampliar a compreensão dos conteúdos. Contudo, a pedagogia visual não deve ser reduzida à inserção ocasional de figuras em atividades elaboradas originalmente para ouvintes. A visualidade precisa orientar a maneira como o conteúdo é organizado, explicado, relacionado e avaliado. Também se faz necessário observar a disposição da sala, a iluminação, a visibilidade do professor e do tradutor e intérprete de Libras, a organização dos turnos de fala e o tempo destinado à observação de materiais e à leitura da sinalização.

A relação entre Libras e Língua Portuguesa também precisa ser considerada na flexibilização do currículo. Quadros (2003, p. 100 apud Vale; Costa; Vale, 2021, p. 8) explica que a escrita alfabética da Língua Portuguesa não representa diretamente as estruturas de uma língua de sinais visual-espacial. Consequentemente, dificuldades apresentadas por estudantes surdos na escrita em português não podem ser interpretadas automaticamente como ausência de conhecimento ou insuficiência intelectual. Em determinadas situações, o estudante pode dominar um conceito em Libras e ainda estar desenvolvendo recursos linguísticos para expressá-lo em português escrito. Por essa razão, o processo avaliativo deve

distinguir o conhecimento sobre o conteúdo do domínio formal da segunda língua, especialmente quando o objetivo principal da atividade não é avaliar a norma linguística da Língua Portuguesa.

A flexibilização da avaliação pode envolver a apresentação das orientações em Libras, o uso de recursos visuais, a concessão de tempo adicional, a possibilidade de respostas sinalizadas, a produção de vídeos, a utilização de atividades práticas e a valorização de diferentes formas de expressão do conhecimento. Essas medidas não anulam a importância da aprendizagem do português escrito, mas evitam que o domínio ainda em desenvolvimento da segunda língua impeça o estudante de demonstrar conhecimentos construídos em outras áreas. Uma avaliação equitativa precisa estar coerente com os objetivos do ensino e com as condições linguísticas do estudante, sem abandonar critérios acadêmicos ou substituir o acompanhamento sistemático por práticas meramente assistencialistas.

A acessibilidade curricular também não pode ser atribuída exclusivamente ao tradutor e intérprete de Libras. Esse profissional desempenha função fundamental na mediação linguística, porém não é responsável pelo planejamento pedagógico, pela seleção dos conteúdos ou pela elaboração das metodologias. A existência do intérprete não elimina a responsabilidade do professor regente de organizar aulas acessíveis e acompanhar a aprendizagem do estudante surdo. Conforme Guarinello *et al.* (2006, p. 238 apud Aspilicueta *et al.*, 2013, p. 407), a presença desse profissional não garante, isoladamente, a inclusão quando o currículo e as metodologias permanecem inacessíveis. Torna-se necessária uma atuação colaborativa entre professor regente, tradutor e intérprete de Libras, profissionais do atendimento educacional especializado, equipe pedagógica, professores surdos e demais agentes envolvidos na escolarização.

As dificuldades encontradas pelas instituições demonstram que a adaptação curricular não pode depender apenas de iniciativas individuais e improvisadas. Silva e Carvalho (2023, p. 1), ao analisarem as percepções de docentes que atuavam com estudantes surdos, identificaram ausência de formação adequada, dependência do intérprete, desenvolvimento de iniciativas pedagógicas isoladas e falta de articulação com a equipe pedagógica. Os autores destacaram ainda a necessidade de materiais adaptados, capacitação institucional e momentos de troca entre os profissionais. Esses resultados evidenciam que a inclusão curricular deve integrar o planejamento da instituição, com definição de responsabilidades, oferta de formação continuada e criação de condições para o trabalho colaborativo.

A formação docente apresenta-se, portanto, como um dos principais desafios para a efetivação de práticas curriculares flexíveis. Muitos professores concluem sua formação inicial sem conhecimentos suficientes sobre Libras, educação bilíngue, cultura surda, português como segunda língua e pedagogia visual. Diante da presença de um estudante surdo, podem recorrer a estratégias improvisadas, simplificar excessivamente os conteúdos ou transferir ao intérprete toda a responsabilidade pela aprendizagem. A formação continuada deve possibilitar a compreensão das diferenças linguísticas, a elaboração de materiais

acessíveis, o uso pedagógico dos recursos visuais e tecnológicos, a construção de avaliações coerentes e o planejamento conjunto com os profissionais especializados.

Além da formação, é indispensável considerar a participação dos próprios sujeitos surdos nas decisões curriculares. Vale, Costa e Vale (2021, p. 6) defendem que um currículo direcionado a esses estudantes deve ser construído a partir da perspectiva visual-espacial, incorporando experiências, conhecimentos, narrativas, identidades e referências culturais da comunidade surda. Para os autores, a organização curricular não pode se limitar à adaptação de um modelo ouvinte previamente estabelecido, pois precisa reconhecer a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. A participação de professores, pesquisadores, famílias e lideranças surdas contribui para impedir que as decisões sejam tomadas exclusivamente por ouvintes que desconhecem as experiências linguísticas e educacionais da comunidade.

Dessa maneira, o debate não se restringe à escolha de técnicas didáticas. O currículo adaptado e a flexibilização envolvem concepções de educação, língua, diferença, equidade e direito ao conhecimento. Uma proposta curricular pode apresentar-se formalmente como inclusiva e, ao mesmo tempo, conservar práticas que silenciam a Libras, invisibilizam a cultura surda e responsabilizam o estudante por não acompanhar um ensino produzido exclusivamente em português. A verdadeira inclusão exige que a instituição examine criticamente seus conteúdos, métodos, materiais, avaliações, relações pedagógicas e formas de participação.

Diante dessa problemática, estabelece-se a seguinte questão norteadora: **de que maneira a adaptação e a flexibilização curricular podem contribuir para a aprendizagem e a participação dos estudantes surdos, sem provocar redução dos conteúdos, diminuição das expectativas acadêmicas ou descaracterização de seus direitos linguísticos e culturais?** A formulação dessa pergunta parte do entendimento de que a equidade curricular não corresponde à oferta de um percurso inferior, mas à criação de condições diferenciadas para que os estudantes tenham acesso ao conhecimento escolar.

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar a importância do currículo adaptado e da flexibilização curricular no ensino de estudantes surdos, considerando suas especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas. De modo específico, busca-se discutir as concepções de adaptação e flexibilização curricular; compreender as barreiras presentes em currículos estruturados segundo referências predominantemente ouvintes; examinar a importância da Libras, da visualidade e do ensino do português escrito como segunda língua; refletir sobre a formação docente e o trabalho colaborativo; e apresentar princípios que contribuam para práticas pedagógicas acessíveis, equitativas e comprometidas com o direito à aprendizagem.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, fundamentada em produções acadêmicas relacionadas ao currículo, à educação

inclusiva, à educação bilíngue de surdos, à Libras, à visualidade, à formação docente e à adaptação de práticas pedagógicas. Os materiais selecionados são analisados de forma interpretativa, procurando identificar conceitos, desafios e possibilidades para a construção de um currículo que considere as diferenças sem produzir desigualdades educacionais.

Além desta introdução, o artigo encontra-se organizado em duas partes. O referencial teórico discute os fundamentos do currículo e da flexibilização curricular, as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, as práticas pedagógicas visuais, as formas de avaliação e a formação dos profissionais envolvidos. Por fim, as considerações finais retomam os principais argumentos desenvolvidos, destacando que a adaptação curricular precisa assegurar acesso, participação, aprendizagem e reconhecimento da diferença linguística, sem reduzir o direito do estudante surdo ao conhecimento escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O currículo ocupa posição central na organização dos processos educativos, uma vez que define os conhecimentos considerados socialmente relevantes, as experiências formativas proporcionadas aos estudantes, as metodologias de ensino, os critérios de avaliação e as formas de participação estabelecidas no ambiente escolar. Não se trata, portanto, de um conjunto neutro de conteúdo ou de uma relação técnica de disciplinas. O currículo expressa determinadas concepções de sociedade, educação, conhecimento, aprendizagem, cultura e sujeito, constituindo-se como espaço de escolhas, disputas e relações de poder. Ao selecionar conhecimentos e estabelecer modos considerados legítimos de aprender e demonstrar aprendizagem, a escola pode reconhecer a diversidade de seus estudantes ou reforçar padrões culturais e linguísticos hegemônicos.

A diversidade educacional compreende diferenças linguísticas, culturais, sociais, econômicas, étnicas, geracionais, identitárias, cognitivas e sensoriais. Essas diferenças não devem ser interpretadas como desvios em relação a um estudante idealizado, mas como elementos constitutivos da realidade escolar. Uma proposta curricular comprometida com a diversidade precisa superar a ideia de que todos os estudantes devem aprender pelos mesmos procedimentos, no mesmo tempo e mediante uma única forma de comunicação. A defesa da igualdade de direitos não pode ser confundida com a padronização das experiências educativas, pois tratar todos de modo formalmente idêntico, em contextos marcados por condições desiguais de acesso, pode ampliar processos de exclusão.

A discussão sobre igualdade e diferença torna-se especialmente relevante na educação de estudantes surdos. O currículo organizado exclusivamente em torno da língua oral, da explicação auditiva e da leitura de materiais produzidos segundo referências ouvintes tende a dificultar o acesso do estudante surdo ao conhecimento. Nesse contexto, a igualdade compreendida como oferta da mesma aula, do mesmo material e da mesma avaliação não assegura necessariamente equidade. Para que o direito à educação se concretize,

é necessário disponibilizar condições linguísticas, pedagógicas e comunicacionais adequadas às formas de participação e aprendizagem desses estudantes.

A relação entre diversidade, currículo e identidade é problematizada por Souza, citado por Moreira e Candau, ao evidenciar que as práticas aparentemente igualitárias podem apagar diferenças essenciais:

As pessoas têm direito à igualdade sempre que a diferença as tornar inferiores, mas têm direito à diferença sempre que a igualdade ameaçar suas identidades. Será que em nossas escolas e em nossas salas de aula ainda caminhamos, com nossas práticas, na direção de anular aspectos das identidades dos/as estudantes? Será que os processos de homogeneização que muitas vezes promovemos, por meio do currículo, dos procedimentos didáticos, das relações pedagógicas e da avaliação, contribuem, de algum modo, para consolidar as relações de poder que atravessam as diferenças presentes no seio de nosso alunado? (Souza apud Moreira; Candau, 2010, p. 44).

Essa reflexão permite compreender que o reconhecimento da diferença não se opõe ao direito à igualdade, mas constitui uma condição para sua realização. A escola pode exigir objetivos formativos comuns e assegurar o acesso ao conhecimento sistematizado, sem impor um único percurso de aprendizagem. A equidade curricular pressupõe que as condições de ensino sejam reorganizadas conforme as necessidades dos sujeitos, garantindo-lhes oportunidades reais de participação, desenvolvimento e continuidade dos estudos.

Na educação de surdos, o currículo precisa considerar que a diferença linguística não é um detalhe periférico a ser resolvido apenas com a presença do tradutor e intérprete de Libras. Ela interfere na comunicação, na construção conceitual, na interação social, no acesso às informações e nas formas de demonstrar conhecimentos. Quando o currículo permanece estruturado integralmente segundo a modalidade oral-auditiva, a inclusão pode limitar-se à presença física do estudante na sala comum. Nessa circunstância, o aluno acompanha visualmente a movimentação da aula, mas não participa plenamente das explicações, discussões, perguntas espontâneas e trocas estabelecidas entre professores e colegas.

Vale, Costa e Vale (2021, p. 2) argumentam que as políticas de inclusão ampliaram o acesso de estudantes com deficiência às escolas regulares, mas a garantia da matrícula não eliminou as diferenças históricas, identitárias, culturais, sociais e linguísticas. Para os autores, um currículo unificado pode assumir características ouvintistas quando define como universais determinadas formas de comunicação, aprendizagem e avaliação. A crítica ao currículo hegemônico não significa rejeitar todo o conhecimento escolar, mas questionar a ausência da língua, da história, da cultura e das experiências visuais da comunidade surda na seleção e na organização desses conhecimentos.

A inclusão educacional deve ser compreendida como um processo que envolve acesso, permanência, participação, aprendizagem e reconhecimento. O acesso corresponde à possibilidade de matrícula e ingresso na instituição. A permanência relaciona-se às condições para que o estudante continue sua trajetória sem ser excluído por barreiras institucionais. A participação envolve o direito de interagir, formular perguntas,

assumir responsabilidades, produzir conhecimentos e estabelecer relações de pertencimento. A aprendizagem exige que a escola acompanhe o desenvolvimento do estudante e reorganize suas práticas quando os objetivos não forem alcançados. O reconhecimento, por sua vez, pressupõe o respeito à língua, à identidade e à cultura dos sujeitos.

Apenas matricular o estudante surdo e colocá-lo em uma sala de aula regular pode representar integração, mas não necessariamente inclusão. A integração exige que o sujeito se ajuste às estruturas existentes, enquanto a inclusão demanda a transformação das estruturas institucionais para acolher a diversidade. Rosinha e Tozzo (2023, p. 85-97) afirmam que a situação permanece no campo da integração quando a escola recebe o estudante surdo, mas não realiza ajustes no projeto pedagógico, no currículo, nos recursos e na comunicação. A inclusão efetiva depende de mudanças que envolvam a instituição como um todo, e não apenas de iniciativas isoladas de determinados professores.

Essa distinção conduz à necessidade de analisar criticamente o conceito de currículo inclusivo. Um currículo pode ser denominado inclusivo por estar presente em uma escola que recebe diferentes estudantes, mas permanecer excludente em sua execução. Isso ocorre quando os conteúdos são explicados exclusivamente em português oral; os vídeos não possuem legenda ou tradução para Libras; as avaliações valorizam apenas respostas escritas; os debates ocorrem sem organização dos turnos de fala; e a cultura surda aparece apenas em datas comemorativas. A inclusão curricular não se concretiza por meio da inserção pontual de atividades adaptadas, mas pela revisão das finalidades, linguagens, materiais, metodologias e relações pedagógicas.

Ao defender a diversidade, não se propõe a fragmentação ilimitada do currículo ou a elaboração de um programa completamente distinto para cada estudante. A construção de referências comuns continua sendo necessária para assegurar o direito ao conhecimento historicamente produzido. Contudo, os objetivos comuns podem ser desenvolvidos por diferentes linguagens, percursos e estratégias. A diversidade curricular não significa ausência de planejamento ou redução de exigências, mas ampliação das possibilidades de acesso e expressão.

O projeto político-pedagógico da instituição deve incorporar essa compreensão, estabelecendo princípios, responsabilidades e procedimentos para atender aos estudantes surdos. A acessibilidade linguística e curricular não pode depender apenas da sensibilidade individual de um professor. Precisa integrar o planejamento institucional, a distribuição de recursos, a formação continuada, a contratação de profissionais, a produção de materiais e a avaliação do trabalho pedagógico. A escola inclusiva se constitui por meio de decisões coletivas e contínuas, capazes de identificar e remover as barreiras produzidas por sua própria organização.

A diversidade também precisa estar presente nos conteúdos estudados. O currículo pode contribuir para a valorização da comunidade surda quando contempla sua história, suas produções culturais, sua

literatura, suas lutas políticas, suas formas de organização e os conhecimentos produzidos por pesquisadores e profissionais surdos. Essa inclusão não deve restringir-se aos estudantes surdos, pois a formação dos ouvintes também se beneficia do contato com diferentes línguas, culturas e modos de compreender o mundo. Assim, o currículo comprometido com a diversidade forma sujeitos capazes de conviver com diferenças sem hierarquizá-las.

O currículo adaptado corresponde à reorganização planejada das condições de ensino para possibilitar que o estudante tenha acesso aos conhecimentos, participe das atividades e demonstre sua aprendizagem. Essa reorganização pode abranger objetivos, conteúdos, metodologias, recursos, temporalidades, linguagens, organização do ambiente e instrumentos avaliativos. Adaptar não significa necessariamente retirar conteúdos, reduzir a complexidade conceitual ou elaborar atividades inferiores às desenvolvidas pelos demais estudantes. O elemento central é a eliminação das barreiras que impedem a apropriação do conhecimento.

A flexibilização curricular relaciona-se à possibilidade de modificar procedimentos e percursos sem abandonar as finalidades formativas. Enquanto a rigidez pressupõe que todos os estudantes devem realizar as mesmas atividades, pelo mesmo meio e no mesmo tempo, a flexibilização admite diferentes caminhos para a construção e a expressão da aprendizagem. Dessa forma, um conteúdo pode ser apresentado oralmente para estudantes ouvintes e, simultaneamente, em Libras, imagens, esquemas e textos para os estudantes surdos. Os objetivos conceituais permanecem, mas as condições de acesso são diversificadas.

As adaptações podem ser classificadas em diferentes dimensões. As adaptações de acesso abrangem recursos comunicacionais, tradução e interpretação em Libras, legendas, organização visual do ambiente e materiais acessíveis. As adaptações metodológicas correspondem à alteração das estratégias utilizadas para explicar, exercitar e sistematizar os conteúdos. As adaptações temporais envolvem a ampliação ou reorganização do tempo destinado à leitura, à interpretação e à produção das atividades. As adaptações avaliativas modificam formatos, linguagens e instrumentos empregados para verificar a aprendizagem. As adaptações organizacionais, por sua vez, dizem respeito à disposição dos estudantes, à dinâmica dos grupos, ao planejamento colaborativo e à atuação integrada dos profissionais.

A escolha das adaptações precisa decorrer da identificação das barreiras concretas e não de pressupostos generalizantes sobre a surdez. Os estudantes surdos formam um grupo heterogêneo. Alguns tiveram acesso precoce à Libras; outros chegaram à escola sem uma língua plenamente constituída. Há estudantes fluentes em Libras, estudantes oralizados, usuários de tecnologias auditivas, surdos com outras deficiências e sujeitos que transitam entre diferentes formas de comunicação. O planejamento necessita considerar essa diversidade interna, evitando a aplicação automática de uma mesma estratégia a todos.

O currículo adaptado deve manter expectativas elevadas em relação à aprendizagem. A redução indiscriminada dos conteúdos pode produzir exclusão dentro da própria proposta inclusiva, pois limita as

possibilidades de continuidade dos estudos e de participação social. Oferecer atividades excessivamente simples, enquanto os demais estudantes desenvolvem conceitos mais complexos, pode gerar uma trajetória paralela e empobrecida. A adaptação precisa modificar os meios de acesso sem pressupor incapacidade cognitiva.

Em relação à avaliação, a flexibilização permite distinguir o domínio conceitual do domínio da Língua Portuguesa escrita. Quando o objetivo de uma atividade é avaliar conhecimentos de História, Ciências, Geografia ou Matemática, a dificuldade em estruturar uma resposta conforme a norma-padrão não deve anular automaticamente o conhecimento demonstrado pelo estudante. Podem ser utilizadas respostas em Libras gravadas em vídeo, esquemas, mapas conceituais, apresentações sinalizadas, atividades práticas e questões com suporte visual. O português escrito deve continuar sendo ensinado e avaliado, porém conforme objetivos específicos e considerando sua condição de segunda língua.

Vieira, Santos e Silva (2024, p. 12) salientam que a avaliação do estudante surdo deve utilizar sua língua e recorrer a gravuras e atividades que favoreçam a compreensão. Os autores citam Fernandes ao advertir que determinados formatos avaliativos podem criar barreiras:

Um dos erros cometidos e que prejudicam os estudantes em uma avaliação e nos próprios exercícios de fixação é o professor utilizar questões dissertativas, pois o professor deve compreender a grande dificuldade que o estudante surdo apresenta no que se diz respeito à escrita (Fernandes, 2011, p. 118).

Essa afirmação não deve ser interpretada como proibição absoluta de questões dissertativas. O estudante surdo possui o direito de aprender a escrever e de participar de práticas de produção textual. Entretanto, o uso exclusivo desse formato para avaliar todos os conhecimentos pode produzir resultados distorcidos. É necessário verificar se a dificuldade observada decorre da ausência do conceito ou do processo de produção em uma segunda língua.

A avaliação flexível também requer atenção ao tempo. O estudante surdo pode precisar alternar o olhar entre o professor, o intérprete, os materiais projetados e suas próprias anotações. Não é possível observar simultaneamente a sinalização e copiar informações extensas. Assim, a disponibilização antecipada de materiais, a redução da quantidade de cópias mecânicas, o fornecimento de roteiros e a concessão de tempo adicional constituem medidas de equidade. O tempo ampliado não representa privilégio, mas compensação de uma condição comunicacional específica.

A flexibilização precisa ser registrada e acompanhada. O planejamento pedagógico deve apresentar os objetivos, as barreiras identificadas, as estratégias selecionadas e os critérios de avaliação. Esse registro permite analisar se as medidas adotadas favoreceram a aprendizagem e realizar novos ajustes. Também

impede que a adaptação seja confundida com improvisação. A prática flexível é intencional, sistemática e fundamentada no acompanhamento do estudante.

O diagnóstico pedagógico ocupa função relevante nesse processo. Antes de definir as adaptações, é necessário conhecer o repertório linguístico, os conhecimentos anteriores, os interesses, as dificuldades e as formas de comunicação utilizadas pelo estudante. A avaliação diagnóstica pode ser realizada em Libras, com materiais visuais e atividades práticas. A participação do próprio estudante na indicação das barreiras e dos recursos que considera adequados amplia a pertinência das decisões.

A flexibilização não deve isolar o estudante de sua turma. Quando possível, as estratégias precisam permitir que todos participem de atividades comuns, ainda que utilizem diferentes recursos. A diversificação metodológica pode beneficiar o conjunto da classe, uma vez que imagens, esquemas, vídeos, experimentos, mapas e materiais concretos favorecem diferentes modos de aprendizagem. Entretanto, o reconhecimento dos benefícios coletivos não elimina a necessidade de apoios específicos, como Libras, interpretação, ensino de português como segunda língua e materiais bilíngues.

A construção de um currículo acessível exige equilíbrio entre referências comuns e respostas específicas. A escola precisa evitar dois extremos: a uniformização que desconsidera as diferenças e a individualização que separa permanentemente o estudante do coletivo. A flexibilização deve contribuir para que ele participe das experiências compartilhadas, sem negar as particularidades necessárias à aprendizagem.

A educação de surdos foi historicamente influenciada por diferentes concepções de surdez. A perspectiva clínico-terapêutica compreende a surdez principalmente como perda auditiva e concentra seus esforços na reabilitação, oralização e aproximação do sujeito aos padrões ouvintes. A perspectiva socioantropológica, por outro lado, reconhece a existência de uma comunidade linguística e cultural que utiliza uma língua visual-espacial e constrói formas específicas de interação, identidade e produção de conhecimentos.

A adoção de uma perspectiva socioantropológica não nega os aspectos biológicos relacionados à audição, mas questiona sua utilização como explicação única para as experiências sociais e educacionais dos sujeitos. As dificuldades vivenciadas por estudantes surdos não decorrem apenas de características individuais. Muitas são produzidas por ambientes que não disponibilizam uma língua acessível, materiais adequados ou interlocutores capazes de comunicar-se diretamente com eles. Assim, a barreira encontra-se na relação entre o sujeito e uma organização escolar estruturada predominantemente pela oralidade.

Nunes *et al.* (2015, p. 537-545) destacam que a escolarização dos surdos precisa ser analisada para além da patologia, possibilitando uma experiência formativa semelhante, em relevância e qualidade, àquela que a escola deve oferecer a todos. As autoras discutem tanto a inclusão em escolas regulares quanto a educação bilíngue, evidenciando que as políticas públicas precisam valorizar a Libras nos espaços escolares

e sociais. O acesso à língua de sinais não pode ocorrer tardiamente ou depender exclusivamente do ingresso na instituição de ensino.

A língua é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural. Por meio dela, o sujeito organiza experiências, constrói conceitos, estabelece relações e participa de práticas sociais. Para muitos estudantes surdos, a Libras desempenha a função de primeira língua, possibilitando acesso pleno à comunicação e à construção de conhecimentos. A Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, deve ser ensinada como segunda língua, mediante metodologias que considerem a diferença entre sua estrutura e a organização visual-espacial da Libras.

Quadros (2003, p. 100), citada por Vale, Costa e Vale, explica que a escrita alfabética do português não representa diretamente as estruturas da língua de sinais, pois os grafemas e as palavras escritas estão relacionados ao português falado, e não aos elementos que constituem a Libras. Desse modo, a aprendizagem da escrita exige um processo de aproximação entre duas línguas de modalidades distintas. Essa condição precisa ser contemplada no currículo, no material didático, na formação docente e na avaliação.

A Libras não deve ser considerada uma versão gestual do português. Trata-se de uma língua com organização gramatical própria, utilizada por uma comunidade que compartilha experiências históricas, culturais e políticas. A sua presença na escola não pode restringir-se à interpretação de falas produzidas originalmente em português. Em uma educação efetivamente bilíngue, a Libras deve constituir língua de instrução, interação e produção de conhecimentos.

Sacks (1998, p. 86) destaca o vínculo entre língua, cultura e experiência ao afirmar que a língua de sinais constitui uma voz cultural impossível de ser silenciada. Essa perspectiva demonstra que a negação da Libras não interfere apenas na comunicação imediata, mas atinge o acesso à história, à tradição, às relações comunitárias e à construção identitária. A língua permite que o estudante encontre pares, conheça experiências de adultos surdos e compreenda que sua diferença não representa inferioridade.

A cultura surda caracteriza-se, entre outros elementos, pela centralidade da visualidade, pelo uso das línguas de sinais, pelas formas de organização comunitária e pelas produções artísticas, literárias e políticas. Não se trata de uma cultura homogênea ou fechada, pois os sujeitos surdos apresentam diferentes trajetórias, pertencimentos e identidades. Contudo, reconhecer a cultura surda é fundamental para superar práticas que tratam o estudante somente como indivíduo que não ouve.

A identidade surda é construída nas relações sociais e pode assumir configurações diversas. O contato com outros surdos, com professores surdos e com produções culturais em Libras favorece o desenvolvimento de referências positivas. Quando o estudante permanece isolado entre ouvintes e possui contato apenas com o intérprete, suas possibilidades de interação linguística e pertencimento podem ser reduzidas. Aspilicueta et al. (2013, p. 395-410) observaram que a presença de vários estudantes surdos e de

profissionais fluentes em Libras ampliou a circulação da língua de sinais na escola. Em outro ambiente, no qual havia apenas uma estudante surda e não existiam investimentos na Libras, as interações linguísticas foram significativamente limitadas.

Essa constatação indica que a inclusão não depende apenas de colocar o estudante em uma turma de ouvintes. A existência de interlocutores e de uma comunidade linguística acessível constitui uma condição de desenvolvimento. O contato entre pares surdos não deve ser entendido como segregação automática. Pode representar acesso a modelos linguísticos, experiências compartilhadas e construção de identidade.

A educação bilíngue de surdos reconhece a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Nessa proposta, os conteúdos curriculares são ensinados em Libras, e o português é trabalhado de forma sistemática, considerando suas funções sociais e características linguísticas. Araujo e Lima (2023, p. 11-13) assinalam que o bilinguismo surgiu como alternativa às consequências do oralismo, respeitando as formas de aprendizagem, a identidade e a cultura dos sujeitos surdos.

A educação bilíngue não pode ser reduzida à coexistência superficial de duas línguas. É necessário definir a função de cada uma no processo educativo. Quando toda a elaboração conceitual ocorre em português e a Libras aparece apenas como tradução posterior, a estrutura curricular continua orientada pela língua majoritária. Uma proposta bilíngue deve possibilitar que a Libras seja utilizada na explicação, na discussão, na produção de conhecimentos, na pesquisa, na avaliação e nas relações cotidianas.

Também é importante evitar uma compreensão única da experiência surda. Há estudantes que utilizam Libras como primeira língua, estudantes que tiveram acesso tardio à sinalização, pessoas oralizadas, usuários de implante coclear, surdos indígenas, surdos negros, mulheres surdas, surdos LGBTQIA+, sujeitos com outras deficiências e estudantes inseridos em diferentes contextos regionais. O currículo precisa reconhecer essas diferenças sem estabelecer hierarquias de autenticidade entre os sujeitos.

A visualidade constitui um princípio fundamental para a organização das práticas pedagógicas destinadas aos estudantes surdos. Contudo, não deve ser compreendida apenas como preferência por imagens. A experiência visual envolve formas de comunicação, atenção, interação, organização espacial e construção de significados. A Libras utiliza movimentos, configurações de mãos, expressões faciais, orientação, localização e relações espaciais para produzir sentidos. Dessa maneira, a visualidade precisa atravessar o planejamento curricular e não aparecer somente como complemento decorativo.

A experiência visual da comunidade surda é descrita por Vale, Costa e Vale (2021, p. 7) como dimensão que abrange tanto o espaço físico quanto a vida mental e cultural. Os autores ressaltam a importância das relações de olhar, da direção visual e da organização espacial na produção do discurso:

O visual é o que importa. A experiência é visual desde o ponto de vista físico — os encontros, as festas, as histórias, as casas e os equipamentos — até o ponto de vista mental — a língua, os sonhos, os pensamentos e as ideias. Como consequência, é possível dizer que a cultura é visual. As produções linguísticas, artísticas, científicas e as relações sociais são visuais (Vale; Costa; Vale, 2021, p. 7).

Essa compreensão demanda mudanças na disposição da sala de aula. Os estudantes precisam visualizar o professor, o intérprete e os colegas. A iluminação deve ser adequada, e o professor não deve permanecer de costas enquanto fala. Quando houver apresentação de slides, é necessário organizar pausas para que o estudante observe a sinalização e, em seguida, examine o material. A projeção de informações extensas simultaneamente à interpretação pode provocar sobrecarga visual.

O professor deve controlar os turnos de fala em atividades coletivas, evitando que várias pessoas falem ao mesmo tempo. Em uma discussão, é importante indicar visualmente quem está falando e garantir tempo para a interpretação. As perguntas espontâneas, brincadeiras e comentários paralelos também precisam ser acessíveis, pois fazem parte das relações de aprendizagem e pertencimento. Traduzir apenas a explicação formal do conteúdo não assegura participação integral.

Os recursos visuais podem incluir fotografias, ilustrações, vídeos, animações, infográficos, diagramas, mapas conceituais, linhas do tempo, tabelas, objetos concretos e experimentos. A escolha do recurso deve estar relacionada ao objetivo pedagógico. Uma imagem não é automaticamente acessível; ela precisa ser legível, contextualizada e integrada à explicação. O excesso de elementos, a baixa qualidade visual e a ausência de organização podem dificultar a compreensão.

Araujo e Lima (2023, p. 15-16) defendem que materiais didáticos destinados às crianças surdas ofereçam recursos visuais capazes de representar experiências e contextos. Um instrumento bilíngue deve articular Libras, Língua Portuguesa escrita e imagens, de modo que as linguagens se complementem. As autoras alertam, entretanto, que materiais produzidos sem participação dos sujeitos surdos podem reproduzir fragmentações, forte dependência da oralização e soluções pouco adequadas ao modo de recepção visual.

A participação dos estudantes e profissionais surdos na elaboração de materiais amplia a qualidade das propostas. O design participativo permite identificar elementos de linguagem, representação e navegação que poderiam não ser percebidos por equipes exclusivamente ouvintes. Produzir materiais com a comunidade surda, e não somente para ela, contribui para evitar erros conceituais, representações estereotipadas e escolhas visuais inadequadas.

Slomski (2012 apud Costa; Paes, 2023) observa que a elaboração de materiais para crianças surdas em processo de aquisição da linguagem deve considerar sua forma de aprendizagem e a centralidade da visualidade. Essa citação reforça que os recursos não podem ser simplesmente transferidos de

uma pedagogia oral para uma apresentação ilustrada. A estrutura da atividade precisa ser concebida desde o início para uma experiência visual e bilíngue.

Os vídeos em Libras constituem recursos importantes, mas sua qualidade precisa ser analisada. O sinalizante deve aparecer de maneira nítida, com enquadramento adequado, fundo sem interferências, iluminação suficiente e tamanho que permita a visualização das expressões faciais e dos movimentos. A janela de Libras não pode ser tão pequena que comprometa a leitura. Também é necessário oferecer controles de pausa, repetição e velocidade, especialmente em materiais digitais.

As legendas são relevantes para estudantes com diferentes perfis linguísticos, mas não substituem automaticamente a Libras. A leitura da Língua Portuguesa pode estar em processo de desenvolvimento. Por isso, a combinação entre vídeo em Libras, texto escrito e imagens amplia as possibilidades de compreensão. O uso de QR Codes pode facilitar o acesso a traduções, glossários e explicações complementares, desde que a escola assegure equipamentos e conexão.

O ensino da Língua Portuguesa escrita deve partir de práticas sociais significativas. Os gêneros textuais, como notícias, cartas, formulários, relatos, anúncios, mensagens, currículos profissionais e textos de opinião, possibilitam relacionar a escrita às situações reais. Constantino, Honorato e Coelho (2023, p. 9-23) destacam que, em uma perspectiva bilíngue, as práticas de linguagem desenvolvidas inicialmente em Libras contribuem para o letramento em português escrito, considerando dimensões linguísticas, sociais, culturais e identitárias.

A leitura pode ser antecipada por discussões em Libras, apresentação do contexto, exploração de imagens e levantamento de conhecimentos prévios. Depois, o texto escrito pode ser analisado em relação à estrutura, ao vocabulário e aos sentidos produzidos. Essa sequência evita que a atividade se transforme apenas em decodificação de palavras. A compreensão conceitual construída em Libras fornece uma base para a aproximação com a segunda língua.

Gomes, Peregrino e Gonçalves (2023, p. 43) apresentam experiências com estudantes jovens, adultos e idosos surdos nas quais conteúdos cotidianos precisaram ser explicados antes da continuidade da leitura. A identificação de que alguns estudantes trabalhadores desconheciam a expressão “décimo terceiro salário”, embora recebessem o benefício, demonstrou a necessidade de relacionar os conceitos escritos às experiências sociais. O currículo flexível permite interromper o planejamento inicial para preencher lacunas que interferem na compreensão e na autonomia.

As tecnologias digitais podem favorecer a aprendizagem por meio de jogos, animações, vídeos e atividades interativas. Trejo Muñoz e Martínez Pérez (2020, p. 1-25) verificaram que recursos digitais associados à visualidade, ao movimento e à avaliação processual contribuíram para o ensino da língua escrita a crianças surdas. Entretanto, a tecnologia não constitui solução isolada. Sua eficácia depende da

adequação linguística, da mediação pedagógica e da participação dos sujeitos no processo de desenvolvimento.

As práticas acessíveis também precisam considerar que nem todo estudante surdo possui domínio consolidado da Libras. Nesses casos, é necessário promover a aquisição linguística e avaliar as habilidades existentes, sem reduzir o sujeito à ausência de língua. Barbosa e Neves (2024, p. 1-12) defendem a utilização de instrumentos adequados de avaliação da língua de sinais para identificar o perfil linguístico e orientar as intervenções educacionais. O currículo deve contemplar alternativas para estudantes com desenvolvimento linguístico atípico ou acesso tardio à língua.

A adaptação curricular precisa começar pelo planejamento dos objetivos de aprendizagem. O professor deve definir o que espera que o estudante compreenda, produza ou seja capaz de realizar. Em seguida, precisa identificar quais barreiras podem impedir o acesso a esse objetivo. Essa sequência evita que a adaptação seja reduzida à substituição improvisada de uma atividade. A pergunta central não deve ser apenas *“o que fazer de diferente para o estudante surdo?”*, mas *“quais condições são necessárias para que ele alcance o objetivo proposto?”*.

A disponibilização antecipada dos materiais é uma estratégia relevante. Ao receber textos, apresentações, roteiros e vocabulários antes da aula, o intérprete pode preparar-se para os conceitos específicos, e o estudante pode realizar uma leitura inicial. Em disciplinas que utilizam terminologias técnicas, a preparação de glossários bilíngues com conceitos, imagens, definições em português e vídeos em Libras favorece a continuidade das explicações.

A introdução de cada unidade pode ser realizada em Libras, com ativação dos conhecimentos prévios e contextualização dos temas. Conceitos abstratos podem ser relacionados a situações concretas, experimentos, representações visuais e exemplos próximos da realidade dos estudantes. A explicação deve avançar do contexto para a sistematização, evitando a apresentação de longas definições escritas sem mediação.

Em disciplinas como Matemática, Física e Química, é necessário organizar visualmente as etapas dos procedimentos. Equações, fórmulas e representações gráficas podem ser apresentadas passo a passo. O professor deve estabelecer pausas entre a explicação, a interpretação e o registro. Pérez Losada, Amórtegui e Mosquera (2021, p. 342-360) observaram que docentes reconhecem a necessidade de flexibilização no planejamento de Ciências, especialmente diante do caráter abstrato de alguns conceitos. Essa flexibilização não deve retirar o conteúdo científico, mas ampliar as mediações para sua compreensão.

Nas Ciências Humanas, linhas do tempo, mapas, documentos históricos, imagens e vídeos podem articular os acontecimentos e os conceitos. Em Língua Portuguesa, a Libras pode ser utilizada para discussão do tema, compreensão global e produção inicial das ideias, seguida pelo trabalho específico com

a escrita. Nas Artes, a visualidade não deve limitar-se à apreciação de imagens, mas pode envolver performances, narrativas sinalizadas, produções audiovisuais e literatura surda.

A organização dos grupos também constitui uma dimensão curricular. Atividades em pares ou grupos podem favorecer a interação, desde que os colegas recebam orientações sobre comunicação e participação. Colocar o estudante surdo em um grupo sem assegurar acessibilidade pode produzir isolamento dentro da atividade coletiva. Os turnos precisam ser organizados, e os materiais devem estar disponíveis visualmente.

Quando houver mais de um estudante surdo na escola, é importante possibilitar encontros e experiências compartilhadas. Jesus, Santos Neto e Souza (2023, p. 24) assinalam que a presença de pares pode contribuir para a afirmação da identidade e a troca de conhecimentos. Essa aproximação não elimina o convívio com estudantes ouvintes, mas amplia as oportunidades de interação direta em Libras.

O trabalho entre professor regente e intérprete precisa ser planejado. O intérprete deve conhecer previamente o conteúdo, os objetivos e as atividades. Termos sem sinais convencionados podem exigir explicações ou combinações antes da aula. Durante o planejamento, o intérprete pode informar dificuldades observadas na recepção do conteúdo, mas a responsabilidade pelo ensino permanece com o professor.

Vieira, Santos e Silva (2024, p. 16) destacam que as opiniões do intérprete são relevantes porque esse profissional conhece a língua de sinais e acompanha de perto as dificuldades do estudante. Entretanto, a sua atuação precisa integrar uma equipe, respeitando-se as atribuições profissionais. O intérprete realiza a mediação linguística, enquanto o professor seleciona conteúdos, conduz o ensino, esclarece dúvidas e avalia a aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado pode colaborar na identificação das barreiras, na produção de recursos e na organização de estratégias. Todavia, não deve substituir a escolarização ou funcionar como espaço para refazer permanentemente o conteúdo que não foi acessível na sala regular. O AEE deve complementar o ensino, apoiar a acessibilidade e atuar de maneira articulada com os professores.

Antunes et al. (2023, p. 98-109) apresentam uma proposta de trabalho colaborativo envolvendo professor regente, profissionais do AEE e cuidadores no atendimento a estudantes surdos com outras deficiências ou transtorno do espectro autista. A reorganização retira de um único profissional a responsabilidade pela inclusão e estabelece uma atuação compartilhada. Essa perspectiva é particularmente importante em situações que envolvem múltiplas necessidades, nas quais uma única estratégia não responde à complexidade do processo educativo.

A avaliação deve combinar diferentes instrumentos. Além das provas escritas, podem ser utilizados portfólios, projetos, apresentações em Libras, registros em vídeo, resolução comentada de problemas, experimentos e autoavaliações. Os critérios precisam ser apresentados previamente e aplicados de modo

coerente. Quando a produção em Libras for utilizada, é necessário avaliar o conteúdo, a organização das ideias e os conceitos, sem exigir que a resposta siga a estrutura do português.

O relato de Lourenço (2013, p. 76 apud Lourenço, 2017, p. 46) evidencia os efeitos de uma avaliação realizada sem acessibilidade. Em uma prova de Matemática, a ausência da intérprete e a falta de mediação deixaram um estudante surdo isolado, incapaz de compreender plenamente a dinâmica estabelecida. A situação demonstra que aplicar o mesmo instrumento nas mesmas condições formais não assegura igualdade quando as informações necessárias não são linguisticamente acessíveis.

A adaptação temporal pode envolver tempo adicional, intervalos para descanso visual e divisão de atividades extensas em etapas. Também é necessário considerar que a interpretação acrescenta um intervalo entre a fala e a recepção da informação. O professor deve esperar que a mensagem seja interpretada antes de solicitar uma resposta. Perguntar imediatamente após falar pode impedir que o estudante acompanhe a questão.

As atividades para casa precisam ser acompanhadas de instruções claras e acessíveis. Quando possível, as orientações podem ser disponibilizadas por escrito e em Libras. A participação da família pode ser importante, mas a escola não deve pressupor que os familiares dominem a língua de sinais ou sejam capazes de ensinar os conteúdos. A responsabilidade pela acessibilidade pedagógica permanece com a instituição.

Os materiais didáticos devem ser revisados quanto à linguagem, à quantidade de informações, à disposição visual e à acessibilidade dos conteúdos audiovisuais. Textos simplificados podem ser utilizados como apoio em determinadas situações, mas não devem substituir permanentemente o contato com diferentes gêneros e níveis de complexidade. O professor pode oferecer versões com glossários, destaques e explicações, preservando o conteúdo fundamental.

A participação do estudante na avaliação das estratégias constitui uma prática de autonomia. Ele pode informar se compreendeu a interpretação, se o material visual estava legível, se houve tempo suficiente e quais recursos favoreceram sua aprendizagem. Essa escuta permite corrigir decisões e evita que as adaptações sejam definidas apenas por profissionais ouvintes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que o currículo adaptado e a flexibilização curricular constituem condições essenciais para assegurar a participação, a aprendizagem e a permanência dos estudantes surdos nos diferentes espaços educacionais. Essas medidas não devem representar redução de conteúdo ou diminuição das expectativas acadêmicas, mas a reorganização das metodologias, dos recursos, dos tempos e das formas de avaliação, de modo a eliminar barreiras linguísticas, comunicacionais e pedagógicas.

Verificou-se que a efetivação de práticas inclusivas depende do reconhecimento da Libras como língua de instrução, da valorização da visualidade e do ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. A presença do tradutor e intérprete de Libras, embora fundamental, não substitui a responsabilidade do professor nem dispensa o planejamento colaborativo, a produção de materiais acessíveis e a formação continuada dos profissionais.

Conclui-se que a flexibilização curricular precisa ser institucional, planejada e acompanhada, envolvendo professores, intérpretes, profissionais do atendimento educacional especializado, gestores, estudantes surdos e suas comunidades. Dessa forma, será possível construir uma educação bilíngue e equitativa, comprometida com os direitos linguísticos, culturais e educacionais das pessoas surdas e com o acesso pleno ao conhecimento escolar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ana Luisa; GALLOUCKYDIO, Andreia; SOUZA, Elizabeth de Souza Gomes; FURTADO, Luciana Andreia Rodrigues; SILVA, Raquel de Moraes Ramos da; MORAES, Violeta Porto. O atendimento educacional especializado aos estudantes surdos com deficiências e/ou transtorno do espectro autista no INES: a construção de uma proposta de trabalho colaborativa. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 59, p. 98-109, jul./dez. 2023. DOI: 10.20395/revesp.2023.59.2.98-109.

ARAÚJO, Germana Gonçalves de; LIMA, Raquel Pereira. O ensino de Libras como experiência fundamental para o design inclusivo: projeto gráfico de material complementar para a alfabetização bilíngue de crianças surdas. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, Florianópolis, v. 7, n. 3, e3880, p. 1-26, out. 2023/jan. 2024. DOI: 10.5965/25944630732023e3880.

ASPILICUETA, Patricia; LEITE, Carla Delani; ROSA, Emileine Cristine Mathias; CRUZ, Gilmar de Carvalho. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 395-410, jul./set. 2013.

BARBOSA, Felipe Venâncio; NEVES, Sylvia Lia Grespan. Avaliação da língua de sinais, aquisição de língua de sinais e alfabetização na língua de sinais. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 22, p. 1-12, 2024.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 6 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 6 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 6 jul. 2026.

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

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais — Libras. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 6 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 6 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 6 jul. 2026.

CONSTANTINO, Camila Barreto; HONORATO, Elaine Costa; COELHO, Graciete Marcolina Figueiredo; MEDEIROS, Matheus Augusto Oliveira. Ensino por gêneros textuais na educação bilíngue de estudantes surdos: relatos de práticas educacionais. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 59, p. 9-23, jul./dez. 2023. DOI: 10.20395/revesp.2023.59.2.9-23.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS — FENEIS. **Nota de apoio e esclarecimento sobre o Decreto da Política Nacional de Educação Especial.** [S. l.]: FENEIS, 2020.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERREIRA, Lucimar Gracia; CRUZ, Lilian Moreira. Língua portuguesa para surdos: ações formativas no curso de Licenciatura em Letras Libras. **Fólio: Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 1, p. 651-670, jan./jun. 2019.

GOMES, Alessandra; PEREGRINO, Giselly; GONÇALVES, Ronaldo. Prática escolar com estudantes jovens, adultos e idosos na educação básica do INES. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 59, p. 36-49, jul./dez. 2023. DOI: 10.20395/revesp.2023.59.2.36-49.

JESUS, Fernanda Bordini Manenti de; SANTOS NETO, José Félix dos; SOUZA, Sawana de Araújo Lopes de. A inclusão de estudantes surdos na escola de ensino regular: desafios e estratégias para comunicação em sala de aula. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S. l.], ano 8, ed. 12, v. 3, p. 22-36, dez. 2023. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusao-de-estudantes-surdos.

LOURENÇO, Katia Regina Conrad. **Currículo surdo**: Libras na escola e desenvolvimento da cultura surda. 2017. 257 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lúcia; SILVA, Larissa Jorge; MIMESSI, Soraya D'Angelo. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 537-545, set./dez. 2015. DOI: 10.1590/2175-3539/2015/0193892.

PÉREZ LOSADA, Paula Andrea; AMÓRTEGUI, Elías Francisco; MOSQUERA, Jonathan Andrés. Reflexiones hacia la inclusión de estudiantes sordos en la enseñanza de la física: una mirada desde las concepciones del profesorado en ciencias naturales del departamento del Huila. **Revista Boletín Redipe**, [S. l.], v. 10, n. 8, p. 342-360, ago. 2021.

ROSINHA, Nicolle Callado; TOZZO, Cristiane Regina. Integração ou inclusão do estudante surdo no ensino regular e no especial. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S. l.], ano 8, ed. 6, v. 5, p. 85-97, jun. 2023. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/estudante-surdo.

SILVA, Aurora Maria Baptista da; CARVALHO, Adriano Reder de. Estudantes surdos no IF Sudeste MG — campus Barbacena: percepções docentes. **Educitec: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 9, e225523, 2023. DOI: 10.31417/educitec.v9.2255.

TREJO MUÑOZ, Paloma; MARTÍNEZ PÉREZ, Sandra. La inclusión de niños sordos en educación básica en una escuela de México mediante el diseño de recursos digitales. **RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, [S. l.], v. 11, n. 21, e136, jul./dez. 2020. DOI: 10.23913/ride.v11i21.758.

VALE, Jackson da Silva; COSTA, Lucinete Gadelha da; VALE, Debora Rocha de Souza. Currículo surdo: a luta contra a hegemonia ouvinte inclusiva. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 11, e424101119794, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i11.19794.

VIANA, Alvane dos Santos; GONÇALVES, Clayton Pereira; SINAY, Maria Cristina Fogliatti de. A inclusão da pessoa surda no ensino superior: políticas públicas, desafios e perspectivas. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 59, p. 174-192, jul./dez. 2023. DOI: 10.20395/revesp.2023.59.2.174-192.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; SANTOS, Juliete Michely Ribeiro dos; SILVA, Danielli da Costa. Os estudantes surdos e o processo de inclusão em ambientes de aprendizagem no ensino regular. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 16, e75800, p. 1-28, 2024. DOI: 10.12957/periferia.2024.75800.

CAPÍTULO 9

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E RECURSOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

ASSISTIVE TECHNOLOGIES AND DIGITAL RESOURCES IN DEAF EDUCATION

 <https://doi.org/10.63330/livroautor652026-009>

Bruno Bueno Lima de Sousa

Universidade Federal de Campina Grande

Letras – Libras

RESUMO

O estudo analisa as contribuições das tecnologias assistivas e dos recursos digitais para a educação de estudantes surdos, considerando a acessibilidade linguística, a visualidade, a aprendizagem bilíngue e os direitos educacionais. Caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza teórica, desenvolvida mediante análise de artigos científicos, livros, documentos legais e estudos relacionados à educação de surdos, à Libras e às tecnologias educacionais. Objetivou-se compreender de que maneira vídeos em Libras, aplicativos, jogos digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, glossários, legendas, plataformas educacionais e ferramentas de inteligência artificial podem favorecer a autonomia, a comunicação, a participação e a aprendizagem dos estudantes surdos. Os resultados indicaram que esses recursos ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento quando são planejados conforme as especificidades linguísticas, culturais e visuais da comunidade surda. Entretanto, foram identificados desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura tecnológica, à desigualdade de acesso, à qualidade das traduções automáticas e à insuficiente presença da Libras nos ambientes digitais. Conclui-se que as tecnologias somente promovem inclusão efetiva quando articuladas à educação bilíngue, ao planejamento pedagógico, à participação da comunidade surda e à garantia dos direitos linguísticos.

Palavras-chave: Educação bilíngue; Educação de surdos; Libras; Recursos digitais; Tecnologias assistivas.

ABSTRACT

The study analyzes the contributions of assistive technologies and digital resources to the education of deaf students, considering linguistic accessibility, visuality, bilingual learning, and educational rights. It is characterized as bibliographic research with a qualitative approach and theoretical nature, developed through the analysis of scientific articles, books, legal documents, and studies related to deaf education, Brazilian Sign Language, and educational technologies. The study aimed to understand how videos in Brazilian Sign Language, applications, digital games, virtual learning environments, glossaries, subtitles, educational platforms, and artificial intelligence tools can promote deaf students' autonomy,

communication, participation, and learning. The results indicated that these resources expand access to knowledge when they are designed according to the linguistic, cultural, and visual specificities of the deaf community. However, challenges were identified concerning teacher education, technological infrastructure, unequal access, the quality of automatic translations, and the insufficient presence of Brazilian Sign Language in digital environments. It is concluded that technologies only promote effective inclusion when integrated with bilingual education, pedagogical planning, the participation of the deaf community, and the guarantee of linguistic rights.

Keywords: Assistive technologies; Bilingual education; Brazilian Sign Language; Deaf education; Digital resources.

1 INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas modificaram profundamente as formas de comunicação, produção de conhecimento, interação social e organização das práticas educacionais. Computadores, dispositivos móveis, ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas de videoconferência, aplicativos, jogos digitais, repositórios educacionais, vídeos, legendas e ferramentas de tradução passaram a integrar, em diferentes níveis, o cotidiano das instituições de ensino. No campo da educação de surdos, tais recursos assumem especial relevância por ampliarem as possibilidades de acesso visual à informação, de circulação da Língua Brasileira de Sinais — Libras — e de construção de estratégias pedagógicas compatíveis com as particularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Contudo, a presença de equipamentos ou plataformas digitais, por si só, não assegura uma educação acessível, bilíngue e inclusiva, uma vez que a efetividade desses recursos depende da maneira como são planejados, produzidos e incorporados ao trabalho pedagógico.

As tecnologias assistivas podem ser compreendidas, no contexto educacional, como recursos, serviços, metodologias e estratégias destinados a reduzir ou eliminar barreiras que dificultam a participação, a comunicação, a aprendizagem e a autonomia dos estudantes. Essa compreensão ultrapassa a associação restrita entre tecnologia assistiva e equipamentos sofisticados, pois considera igualmente recursos de baixa complexidade, adaptações pedagógicas, materiais visuais, legendas, sinalizações, vídeos em Libras e formas alternativas de interação. No caso dos estudantes surdos, uma tecnologia ou um recurso digital adquire função assistiva quando favorece o acesso linguístico, possibilita a participação nas atividades escolares, amplia a comunicação e respeita a experiência visual que caracteriza as formas de apreensão e significação do mundo desses sujeitos. Lima (2020, p. 66-67) afirma que a utilização das tecnologias assistivas no espaço escolar pode contribuir para a independência, a inclusão social, a ampliação da comunicação e o desenvolvimento das habilidades de aprendizagem das pessoas surdas.

Essa discussão deve ser situada no âmbito dos direitos linguísticos e educacionais conquistados pela comunidade surda brasileira. O reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão, estabelecido pela Lei nº 10.436/2002, e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 constituíram importantes marcos para o fortalecimento de uma concepção de educação que compreende a pessoa surda como integrante de uma comunidade linguística e cultural. Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 inseriu a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reafirmando a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Nesse horizonte, a acessibilidade tecnológica não pode ser reduzida à disponibilização de conteúdos escritos ou à presença de dispositivos digitais, mas deve assegurar condições efetivas para que a Libras ocupe o lugar de língua de instrução, interação, expressão e produção de conhecimento.

A experiência visual constitui elemento central na educação de surdos e deve orientar a seleção e a produção de tecnologias educacionais. A visualidade, entretanto, não corresponde simplesmente à inserção de imagens decorativas em apresentações ou materiais didáticos. Ela envolve a organização espacial das informações, o uso de vídeos sinalizados, infográficos, animações, esquemas, mapas conceituais, elementos iconográficos, contrastes adequados, legendas e recursos que favoreçam a compreensão dos conteúdos. Quadros (2003 *apud* Sena; Serra; Schlemmer, 2023, p. 4) esclarece que as línguas de sinais se desenvolvem pelo canal visuoespacial, permitindo que as pessoas compreendam e manifestem seus pensamentos por meio da visualidade. Dessa forma, as tecnologias digitais apresentam possibilidades significativas para o ensino bilíngue, sobretudo porque permitem integrar Libras, Língua Portuguesa escrita, imagens, vídeos, movimento e diferentes formas de representação do conhecimento. Conforme Sena, Serra e Schlemmer (2023, p. 4), “as ferramentas tecnológicas surgem como importante suporte para o letramento, dado o forte caráter visual que possuem”.

Entre os recursos que podem ser utilizados na educação de surdos encontram-se videoaulas em Libras, materiais com legendas, glossários bilíngues, dicionários digitais, livros eletrônicos, jogos pedagógicos, aplicativos, ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas de compartilhamento de vídeos, fóruns com possibilidade de postagem em Libras, sistemas de alerta visual e repositórios educacionais acessíveis. Esses recursos podem contribuir para a aquisição linguística, o desenvolvimento da leitura e da escrita, a compreensão de conceitos abstratos, a ampliação do vocabulário e a participação dos estudantes em atividades individuais e colaborativas. Silva e Rodrigues (2013, p. 75-77), ao investigarem as características de um repositório educacional destinado a usuários de Libras, identificaram que os estudantes surdos atribuíam especial importância às videoaulas, aos dicionários, às apostilas, aos vídeos, aos livros digitais e aos artigos. Também se verificou a preferência pelo acesso aos conteúdos por meio da combinação entre língua de sinais, legendas e Língua Portuguesa escrita, evidenciando a necessidade de organização bilíngue dos ambientes digitais.

Os jogos digitais também apresentam potencial pedagógico quando são elaborados com objetivos definidos e vinculados às necessidades linguísticas dos estudantes. Não se trata de utilizar a ludicidade como simples entretenimento, mas de transformá-la em uma estratégia para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e cultural. Sena, Serra e Schlemmer (2023, p. 1-2) demonstraram que jogos digitais estruturados por meio do PowerPoint favoreceram o engajamento e a motivação de estudantes surdos, além de contribuírem para a criação de um ambiente mais inclusivo quando incorporados elementos da cultura surda. As autoras destacam que os estímulos visuais e as possibilidades comunicativas presentes nos espaços digitais podem ser utilizados positivamente na escolarização, desde que sejam acompanhados por intencionalidade pedagógica e conhecimento das especificidades do público atendido.

Apesar dessas possibilidades, os estudos revelam que muitos ambientes virtuais ainda são planejados prioritariamente a partir das experiências linguísticas e sensoriais das pessoas ouvintes. Plataformas compostas por grande quantidade de textos escritos, vídeos sem Libras ou legendas, interfaces com termos pouco claros, fóruns que não permitem respostas em vídeo e recursos de tradução automática sem contextualização podem produzir novas barreiras em vez de promover acessibilidade. Dessa maneira, a inclusão digital não deve ser confundida com o simples acesso a computadores, celulares ou à internet. Estar conectado não significa, necessariamente, compreender os conteúdos disponibilizados, interagir com autonomia ou participar das práticas educativas em igualdade de condições.

A pesquisa de Cezar, Pereira e Fischer (2021, p. 149) sobre a utilização da plataforma Moodle por acadêmicos surdos demonstra a dimensão desse problema. Entre os participantes, 53,3% afirmaram não se identificar com a plataforma, principalmente em razão da baixa acessibilidade linguística, enquanto 73,3% relataram dificuldades em seu manuseio. Os principais obstáculos estavam relacionados à ausência de tradução dos materiais para Libras e à falta de suporte prático e conceitual durante as disciplinas. Esses dados indicam que uma plataforma amplamente utilizada no ensino presencial, híbrido ou a distância pode auxiliar a aprendizagem, mas somente quando ocorre uma implementação efetiva do bilinguismo e quando o estudante surdo recebe orientação adequada para utilizar os recursos disponíveis.

A acessibilidade digital deve abranger, portanto, aspectos técnicos, comunicacionais, metodológicos e linguísticos. Um ambiente pode apresentar boa navegabilidade e funcionamento técnico e, ainda assim, permanecer inacessível para usuários surdos quando as informações estão exclusivamente em Língua Portuguesa escrita ou quando a tradução automática não preserva os sentidos do conteúdo. Guerra, Carneiro e Santarosa (2022, p. 9-10) observaram que a presença de vídeos favoreceu a compreensão das atividades em um ambiente virtual acessível, enquanto os recursos de tradução automática provocaram dificuldades de entendimento devido à ausência de contextualização linguística adequada. Os participantes também indicaram a necessidade de ferramentas que permitissem anexar vídeos e estabelecer comunicação em tempo real, garantindo a presença da Libras nas interações. Esses resultados reforçam que a avaliação da

acessibilidade precisa considerar a perspectiva dos próprios usuários surdos, e não apenas critérios técnicos previamente estabelecidos.

Nesse sentido, o emprego de avatares e programas de tradução automática deve ser realizado com cautela. Embora essas ferramentas possam auxiliar em situações específicas, não substituem integralmente o trabalho de tradutores e intérpretes de Libras, nem garantem, de maneira automática, uma tradução semanticamente adequada. A Libras possui estrutura gramatical própria, marcada por parâmetros visuais, espaciais, corporais e expressões não manuais, razão pela qual a tradução palavra por palavra tende a produzir enunciados incompletos ou pouco compreensíveis. Assim, as tecnologias automáticas devem ser avaliadas como recursos complementares, considerando seus limites, a natureza do conteúdo, o público-alvo e a participação de profissionais qualificados e de membros da comunidade surda durante o processo de desenvolvimento e validação.

A elaboração de materiais digitais acessíveis também requer a superação da prática de simplesmente transferir para uma plataforma aquilo que seria apresentado em uma aula presencial. A educação on-line exige planejamento específico, definição de objetivos, seleção criteriosa dos recursos e criação de atividades interativas. No ensino de estudantes surdos, torna-se necessário disponibilizar roteiros em Libras e em Língua Portuguesa escrita, vídeos com boa resolução, enquadramento adequado do sinalizante, iluminação apropriada, legendas sincronizadas, recursos imagéticos, textos organizados de maneira visualmente compreensível e espaços para que as respostas sejam produzidas tanto em Libras quanto na modalidade escrita da Língua Portuguesa. Morais e Cruz destacam que os recursos digitais e as tecnologias de educação a distância desempenham papel importante na elaboração de materiais didáticos para estudantes surdos, desde que sejam organizados de acordo com suas necessidades reais e com os fundamentos da educação bilíngue.

Ao mesmo tempo, deve-se evitar uma perspectiva determinista segundo a qual a tecnologia resolveria, isoladamente, os problemas históricos da educação de surdos. Os recursos digitais não substituem políticas linguísticas, professores bilíngues, intérpretes qualificados, instrutores surdos, currículos acessíveis e materiais elaborados com base na cultura e na experiência visual. Uma videoaula em Libras pode ampliar o acesso a determinado conteúdo, porém sua utilização não será suficiente se a escola não assegurar práticas de interação, acompanhamento pedagógico e oportunidades para que o estudante produza conhecimentos em sua primeira língua. Da mesma forma, a disponibilização de legendas não elimina a necessidade da Libras, pois a Língua Portuguesa escrita é aprendida pelas pessoas surdas como segunda língua e pode apresentar diferentes níveis de domínio conforme suas trajetórias linguísticas e educacionais.

Outro aspecto fundamental refere-se à formação dos professores. Muitos docentes demonstram interesse em utilizar recursos tecnológicos, mas não receberam, durante a formação inicial, conhecimentos

relacionados à educação de surdos, à Libras, à acessibilidade metodológica, à produção de materiais visuais ou ao uso pedagógico das tecnologias digitais. Em investigação realizada no IF Sudeste de Minas Gerais, Silva e Carvalho (2023, p. 1-2) verificaram que os professores não possuíam formação adequada para ensinar estudantes surdos, dependiam significativamente do trabalho do tradutor e intérprete de Libras e desenvolviam iniciativas pedagógicas individuais, sem suficiente articulação com a equipe responsável pelo acompanhamento educacional. A comunicação, a disponibilidade de profissionais e a produção de materiais adaptados foram apontadas como dificuldades centrais para a efetivação da inclusão.

A formação docente precisa abranger não somente o domínio técnico de aplicativos e equipamentos, mas também a compreensão crítica das relações entre língua, cultura, visualidade, currículo e acessibilidade. O professor deve ser capaz de avaliar se uma ferramenta favorece a aprendizagem, identificar as barreiras presentes em determinado ambiente digital e adaptar suas estratégias de acordo com os objetivos educacionais. Chiappini (2005, p. 278 *apud* Cezar; Pereira; Fischer, 2021, p. 163) defende uma prática em que o docente estimule o estudante a refletir sobre os processos de comunicação e a aprender a manipular as linguagens e as tecnologias. Essa perspectiva desloca o professor da posição de mero transmissor de informações e o reconhece como mediador responsável pela criação de experiências de aprendizagem significativas, participativas e linguisticamente acessíveis.

A necessidade de formação continuada torna-se ainda mais evidente diante das rápidas mudanças tecnológicas. Valentim Monteiro, Correia e Lira (2024, p. 17-18) identificaram lacunas na formação inicial de professores relacionadas ao ensino de pessoas surdas, especialmente quanto ao conhecimento da Libras e à capacidade de adaptar ou produzir recursos didático-pedagógicos. As autoras demonstraram que cursos desenvolvidos em ambientes virtuais, com videoaulas em Libras e Língua Portuguesa, exemplos práticos e materiais de livre acesso, podem constituir importantes instrumentos para a promoção da acessibilidade metodológica. Desse modo, as próprias tecnologias digitais podem ser utilizadas na formação dos educadores, contribuindo para que estes conheçam estratégias, recursos e experiências aplicáveis às situações concretas da sala de aula.

Além das questões pedagógicas e formativas, deve-se considerar a desigualdade no acesso aos dispositivos, à internet de qualidade e aos serviços de suporte tecnológico. A exclusão digital pode atingir de modo mais intenso estudantes que vivem em contextos de vulnerabilidade social, em regiões com infraestrutura limitada ou em famílias que compartilham um único aparelho móvel. A adoção de plataformas pesadas, vídeos que exigem alto consumo de dados ou atividades síncronas obrigatórias pode restringir a participação daqueles que não dispõem das condições necessárias. Portanto, a escolha dos recursos deve considerar não apenas suas funcionalidades, mas também sua viabilidade, compatibilidade com diferentes dispositivos, possibilidade de acesso assíncrono e facilidade de utilização.

Diante desse contexto, formula-se a seguinte questão de pesquisa: **de que maneira as tecnologias assistivas e os recursos digitais podem contribuir para a acessibilidade linguística, a aprendizagem, a autonomia e a participação dos estudantes surdos, e quais desafios precisam ser superados para que sua utilização se articule aos princípios da educação bilíngue?** A problematização parte do pressuposto de que a tecnologia não é neutra nem automaticamente inclusiva. Seus efeitos são determinados pelos princípios pedagógicos que orientam sua aplicação, pelas condições materiais das instituições, pela formação dos profissionais e, principalmente, pelo reconhecimento da Libras, da cultura surda e da experiência visual.

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar as contribuições das tecnologias assistivas e dos recursos digitais para a educação de surdos, considerando suas relações com a acessibilidade linguística, a visualidade, a educação bilíngue e as práticas pedagógicas. De maneira específica, busca-se discutir os fundamentos das tecnologias assistivas aplicadas à escolarização de pessoas surdas; identificar recursos digitais que possam favorecer o ensino e a aprendizagem; refletir sobre as barreiras existentes em plataformas e ambientes virtuais; examinar a importância da Libras e dos elementos visuais na produção de materiais acessíveis; e analisar os desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura e à inclusão digital.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza teórica, construída a partir da análise de livros, artigos científicos, documentos legais e estudos que tratam das tecnologias assistivas, dos recursos digitais, da acessibilidade e da educação bilíngue de surdos. A pesquisa bibliográfica permite examinar contribuições já produzidas, relacionar diferentes perspectivas e identificar aproximações, lacunas e desafios presentes na literatura. Conforme Gil (2008, p. 50 *apud* Lima, 2020, p. 68), esse tipo de investigação é desenvolvido com base em materiais previamente elaborados, principalmente livros e artigos científicos, possibilitando ao pesquisador ampliar o campo de análise do problema estudado.

Além desta introdução, o artigo está organizado em duas partes principais. O referencial teórico discute os conceitos e fundamentos das tecnologias assistivas, sua aplicação na educação de surdos, as relações entre recursos digitais, visualidade e aprendizagem bilíngue, bem como o uso de vídeos, aplicativos, plataformas, jogos e ambientes virtuais. Também são analisados os desafios referentes à acessibilidade linguística, à tradução automática, à formação docente e às condições de acesso. Por fim, as considerações finais retomam os principais argumentos desenvolvidos e destacam que as tecnologias somente contribuirão para a inclusão quando estiverem articuladas ao reconhecimento da Libras, à participação da comunidade surda, ao planejamento pedagógico e à garantia dos direitos linguísticos e educacionais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão das tecnologias assistivas exige o afastamento de uma concepção restrita que as identifica exclusivamente com equipamentos eletrônicos sofisticados ou dispositivos médicos. Trata-se de um campo interdisciplinar que reúne conhecimentos provenientes da educação, saúde, engenharia, informática, linguística, psicologia, design, comunicação e políticas públicas. Sua finalidade principal consiste em ampliar a funcionalidade, a autonomia, a participação social e o acesso das pessoas com deficiência aos diferentes espaços da vida cotidiana. Nesse sentido, a tecnologia assistiva não se limita ao objeto material, pois abrange também metodologias, estratégias, serviços, práticas profissionais e processos de adaptação empregados para eliminar ou reduzir barreiras.

Bersch (2017 *apud* Franco *et al.*, 2022, p. 33) apresenta uma definição ampla desse campo:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Essa definição evidencia que a tecnologia assistiva não deve ser compreendida apenas como um conjunto de artefatos. O conceito engloba tanto os recursos empregados diretamente pela pessoa quanto os serviços responsáveis pela seleção, produção, adaptação, manutenção e avaliação desses recursos. Os recursos podem ser equipamentos, produtos, sistemas ou materiais produzidos em série ou de maneira personalizada, enquanto os serviços são constituídos pelas ações profissionais que auxiliam a pessoa a escolher, adquirir e utilizar determinada tecnologia. A relação entre recurso e serviço é fundamental, porque a simples entrega de um equipamento não assegura que ele será adequadamente utilizado ou que responderá às necessidades específicas do usuário.

No âmbito educacional, essa compreensão assume particular importância. Um recurso somente pode ser considerado efetivamente assistivo quando produz condições de participação, comunicação, aprendizagem e autonomia. A presença de computadores, projetores, celulares ou plataformas digitais não constitui, por si mesma, garantia de acessibilidade. É necessário avaliar quem utilizará o recurso, qual barreira deverá ser eliminada, quais objetivos pedagógicos serão atendidos e de que forma ocorrerá a mediação docente. Um mesmo equipamento pode exercer função assistiva em determinado contexto e não possuir essa função em outro. Uma câmera de vídeo, por exemplo, transforma-se em recurso de acessibilidade linguística quando permite ao estudante surdo registrar uma atividade em Libras, participar de um fórum sinalizado ou rever uma explicação apresentada em sua primeira língua.

A funcionalidade constitui um dos fundamentos centrais da tecnologia assistiva. Esse princípio desloca a atenção da deficiência isoladamente considerada para a relação entre o sujeito, as atividades que

pretende realizar e as barreiras presentes no ambiente. Em vez de responsabilizar o estudante por não se adaptar a uma metodologia predominantemente oral, busca-se transformar as condições de ensino para que ele possa participar mediante sua língua e suas formas visuais de aprendizagem. Nessa perspectiva, as dificuldades não são interpretadas somente como características individuais, mas como resultados de ambientes, currículos, materiais e práticas que não foram planejados para contemplar a diversidade humana.

A autonomia representa outro fundamento desse campo. No contexto da educação de surdos, promover autonomia não significa dispensar professores, intérpretes, instrutores ou outros profissionais. Significa permitir que o estudante tenha acesso direto às informações, possa revisar os conteúdos, comunicar-se em diferentes situações, produzir conhecimentos e fazer escolhas sem depender permanentemente da intermediação de outra pessoa. Um ambiente virtual que disponibiliza instruções em Libras, textos organizados visualmente e ferramentas para envio de vídeos oferece condições mais amplas de autonomia do que uma plataforma estruturada exclusivamente por longos textos escritos e gravações sem legendas.

A tecnologia assistiva também se fundamenta no princípio da participação. A inclusão não se efetiva apenas mediante a presença física do estudante na escola ou sua matrícula em uma plataforma educacional. É necessário que ele participe das discussões, atividades, avaliações, projetos e relações sociais estabelecidas no ambiente educativo. A tecnologia, portanto, deve possibilitar que o estudante compreenda o que está sendo tratado, manifeste suas ideias, interaja com os colegas e tenha sua produção reconhecida. Quando o recurso apenas transmite informações sem assegurar interação e autoria, sua contribuição inclusiva permanece limitada.

Para fins analíticos, as tecnologias assistivas relacionadas à educação de surdos podem ser agrupadas em diferentes categorias, ainda que essas classificações não sejam rígidas. A primeira categoria corresponde aos recursos de comunicação e acessibilidade linguística, entre os quais se encontram videochamadas, serviços de interpretação remota, janelas de Libras, dicionários digitais, glossários sinalizados, tradutores automáticos, legendagem e sistemas que permitem o envio de mensagens em vídeo. Tais recursos procuram reduzir barreiras decorrentes do predomínio da oralidade e da Língua Portuguesa nos espaços educacionais.

A segunda categoria compreende recursos visuais e ambientais, como alarmes luminosos, sinalizadores visuais, painéis eletrônicos, avisos escritos, mapas, ícones e sistemas de notificação por vibração. Embora alguns desses recursos não estejam diretamente associados aos conteúdos curriculares, eles são indispensáveis para a circulação autônoma e segura do estudante no ambiente escolar. Uma escola acessível precisa garantir que informações sobre horários, emergências, mudanças de sala, intervalos e atividades institucionais sejam apresentadas visualmente.

A terceira categoria reúne recursos didático-pedagógicos, incluindo jogos digitais, apresentações interativas, mapas conceituais, animações, objetos de aprendizagem, histórias em quadrinhos, infográficos, materiais bilíngues, videoaulas em Libras e atividades que associam imagens, sinais e palavras escritas. Esses recursos não devem ser compreendidos como simples complementos decorativos da aula. Sua função consiste em estruturar visualmente os conceitos, favorecer a compreensão e possibilitar que o estudante estabeleça relações entre Libras, Língua Portuguesa escrita e conhecimentos das diferentes áreas.

A quarta categoria é formada pelas tecnologias de acesso à informação e aos ambientes digitais. Nela estão inseridos os ambientes virtuais de aprendizagem, repositórios educacionais, bibliotecas digitais, websites acessíveis, aplicativos, fóruns, chats com vídeo, plataformas de videoconferência e sistemas de autoria multimodal. A acessibilidade desses ambientes depende de sua perceptibilidade, operabilidade, compreensibilidade e compatibilidade com diferentes dispositivos, além da presença da Libras e de alternativas ao conteúdo sonoro.

A quinta categoria envolve tecnologias de apoio auditivo, como aparelhos de amplificação sonora, sistemas de frequência modulada e outros dispositivos direcionados a pessoas que fazem uso funcional da audição. Contudo, sua presença na educação de surdos deve ser analisada com cautela para que a tecnologia assistiva não seja reduzida a uma perspectiva de correção ou normalização do corpo surdo. Nem todos os estudantes desejam ou podem utilizar recursos auditivos, e esses dispositivos não substituem a garantia do acesso à Libras. O direito à língua de sinais deve permanecer assegurado independentemente do uso de aparelhos auditivos ou outras tecnologias.

A sexta categoria compreende os serviços profissionais associados às tecnologias, incluindo avaliação de acessibilidade, produção e tradução de materiais, formação de professores, orientação aos estudantes, suporte técnico, interpretação, design educacional e desenvolvimento de recursos personalizados. A qualidade desses serviços determina, em grande medida, a efetividade dos equipamentos e das plataformas. Um vídeo pode estar tecnicamente disponível, mas permanecer inacessível caso apresente sinalização inadequada, baixa resolução, enquadramento incorreto ou ausência de contextualização.

Franco *et al.* (2022, p. 33) ressaltam que os recursos de tecnologia assistiva têm como finalidade aumentar, manter ou melhorar capacidades funcionais, enquanto os serviços auxiliam diretamente na escolha e utilização desses recursos. Essa diferenciação reforça que a acessibilidade deve ser planejada como processo contínuo, e não como aquisição pontual de equipamentos.

No espaço escolar, a escolha das tecnologias precisa partir de uma avaliação pedagógica e linguística. É necessário observar a idade, a etapa de escolarização, a fluência em Libras, o conhecimento da Língua Portuguesa escrita, as experiências digitais anteriores, as condições socioeconômicas e os objetivos de aprendizagem. A comunidade surda é heterogênea; portanto, um único recurso não responde

igualmente às necessidades de todos. Existem estudantes surdos sinalizantes, oralizados, implantados, com diferentes níveis de domínio linguístico, além de pessoas surdas com outras deficiências associadas. Essa diversidade exige flexibilidade e acompanhamento individualizado.

A classificação das tecnologias assistivas, por conseguinte, deve ter finalidade organizadora, e não prescritiva. Um mesmo recurso pode pertencer simultaneamente a várias categorias. Uma videoaula em Libras, por exemplo, é recurso de comunicação, material didático, ferramenta de acesso à informação e manifestação da visualidade. Um aplicativo com glossário de sinais pode desempenhar função linguística, pedagógica e comunicacional. O que define sua relevância não é somente sua estrutura tecnológica, mas o modo como se articula às necessidades do estudante e ao projeto educacional.

Também é preciso diferenciar tecnologia assistiva de tecnologia educacional, embora os dois campos possam se encontrar. A tecnologia educacional abrange recursos utilizados nos processos de ensino e aprendizagem de maneira geral. A tecnologia assistiva tem como finalidade específica enfrentar barreiras e ampliar a funcionalidade e a participação das pessoas com deficiência. Um jogo digital utilizado por toda a turma é tecnologia educacional; ele também poderá exercer função assistiva quando for desenvolvido ou adaptado para assegurar a participação do estudante surdo, incluindo Libras, elementos visuais, instruções acessíveis e formas alternativas de resposta.

Essa distinção evita que qualquer dispositivo utilizado por um estudante surdo seja automaticamente classificado como tecnologia assistiva. A presença de um vídeo sem tradução ou legenda, por exemplo, não elimina barreiras e pode, ao contrário, reforçá-las. O valor assistivo de uma tecnologia emerge da relação entre funcionalidade, acessibilidade, participação e autonomia. Dessa forma, os fundamentos das tecnologias assistivas convergem com uma concepção de educação baseada no reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais, na remoção das barreiras e na garantia de igualdade de condições para aprender.

A educação de surdos encontra-se diretamente relacionada às disputas históricas em torno das concepções de língua, deficiência, cultura e normalidade. Durante longos períodos, as pessoas surdas foram submetidas a práticas educacionais que priorizavam a oralização, o treinamento auditivo e a aproximação com padrões ouvintes. Nessas propostas, a língua de sinais era frequentemente desvalorizada ou impedida de circular nos espaços escolares. Essa trajetória contribuiu para a formação de barreiras linguísticas, atrasos na aquisição da linguagem e processos de escolarização que responsabilizavam o próprio estudante pelo fracasso produzido institucionalmente.

O fortalecimento da perspectiva socioantropológica da surdez modificou esse entendimento. A surdez passou a ser compreendida também como diferença linguística e cultural, e não apenas como perda sensorial. Nessa abordagem, as pessoas surdas constituem comunidades que compartilham línguas visuoespaciais, experiências visuais, práticas culturais e formas particulares de interação. A Língua

Brasileira de Sinais ocupa posição central na constituição das identidades, nas relações sociais e na produção de conhecimentos da comunidade surda brasileira.

Silva e Rodrigues (2013, p. 66) explicam que a visão sociocultural não identifica a surdez a partir de seus aspectos negativos, mas como uma característica do sujeito que utiliza uma língua visuoespacial. A experiência visual, nesse sentido, não deve ser compreendida como compensação inferior à audição, mas como base legítima para a comunicação, a compreensão e a formação cognitiva.

O reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão pela Lei nº 10.436/2002 representou importante conquista dos movimentos surdos brasileiros. A regulamentação promovida pelo Decreto nº 5.626/2005 ampliou as determinações relacionadas à formação de professores, presença de tradutores e intérpretes, ensino da Libras e organização da educação bilíngue. Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para inserir a educação bilíngue de surdos como modalidade educacional. Esses dispositivos legais consolidaram o entendimento de que a acessibilidade dos estudantes surdos depende do reconhecimento de seus direitos linguísticos.

O direito linguístico não se limita à possibilidade de usar a Libras em momentos isolados. Ele compreende o acesso à língua desde a infância, sua utilização como língua de instrução, a presença de profissionais fluentes, a produção de materiais sinalizados e o direito de aprender a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Envolve, ainda, a circulação da Libras nos diferentes espaços da instituição, incluindo secretaria, biblioteca, laboratórios, eventos, atendimentos pedagógicos e ambientes virtuais.

Cezar, Pereira e Fischer (2021, p. 158), ao discutirem o direito à língua de sinais, recuperam a afirmação de Skliar de que usufruir da língua de sinais “é um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores e escolas” (Skliar, 2005, p. 27 *apud* Cezar; Pereira; Fischer, 2021, p. 158). A formulação é relevante porque evidencia que a acessibilidade não pode depender da boa vontade individual de um docente ou gestor. Trata-se de dever institucional sustentado por direitos educacionais e linguísticos.

A educação bilíngue parte do princípio de que Libras e Língua Portuguesa escrita possuem funções distintas e complementares na escolarização. A Libras deve ser garantida como primeira língua e língua de instrução, enquanto a modalidade escrita da Língua Portuguesa deve ser ensinada como segunda língua. Essa organização não estabelece uma hierarquia de valor entre as línguas, mas reconhece suas diferentes modalidades e condições de aquisição. A Língua Portuguesa é fundamental para a participação do estudante em uma sociedade na qual documentos, avaliações e grande parte das informações circulam por escrito. Entretanto, seu ensino não deve ocorrer mediante métodos fundamentados exclusivamente na relação entre som e grafia.

Quadros (2003 *apud* Sena; Serra; Schlemmer, 2023, p. 4) assinala que as línguas de sinais não derivam das línguas orais, mas se desenvolvem a partir da necessidade humana de comunicação por meio do canal visuoespacial. Tal entendimento possui consequências pedagógicas importantes: a Libras não deve

ser tratada como conjunto de gestos auxiliares, e sua gramática não pode ser subordinada à estrutura da Língua Portuguesa.

A acessibilidade linguística envolve condições para receber e produzir informações na língua utilizada pelo estudante. Em sala de aula, isso significa garantir explicações em Libras, materiais bilíngues, tempo visual adequado, organização do espaço que permita a visualização simultânea do professor, intérprete, colegas e recursos projetados. Nos ambientes digitais, significa oferecer vídeos sinalizados, legendas, possibilidade de respostas em vídeo e interfaces cuja navegação não dependa exclusivamente do domínio avançado da Língua Portuguesa.

A acessibilidade metodológica, por sua vez, implica a revisão das estratégias de ensino. Não basta traduzir para Libras uma aula construída inteiramente com base na oralidade. O planejamento deve incorporar elementos visuais desde a concepção, relacionando imagens, esquemas, demonstrações, objetos, vídeos, mapas conceituais e experiências práticas. O intérprete de Libras é um profissional indispensável em muitos contextos, mas não pode ser responsabilizado isoladamente pela inclusão. Cabe ao professor dominar os conteúdos, planejar metodologias acessíveis e estabelecer colaboração com intérpretes, instrutores surdos e equipe pedagógica.

A Lei Brasileira de Inclusão determina que o poder público assegure condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio de serviços e recursos de acessibilidade. Também estabelece a oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua e Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Valentim Monteiro, Correia e Lira (2024, p. 7) ressaltam que a acessibilidade metodológica e o conhecimento dos artefatos culturais da comunidade surda são fundamentais para a construção de uma educação que reconheça e valorize sua diferença linguística e cultural.

A acessibilidade deve ser entendida de maneira multidimensional. A dimensão arquitetônica refere-se à circulação nos espaços físicos; a comunicacional relaciona-se à disponibilidade de Libras, legendas e informações visuais; a metodológica abrange práticas de ensino; a instrumental envolve equipamentos e materiais; a programática corresponde às normas e políticas institucionais; e a atitudinal refere-se ao enfrentamento de preconceitos e concepções capacitistas. Na educação de surdos, essas dimensões se interligam. Uma instituição pode ter rampas e salas equipadas, mas permanecer linguisticamente inacessível caso não disponibilize comunicação em Libras.

A inclusão educacional não pode ser medida apenas pela matrícula. O acesso inicial perde seu sentido quando não é acompanhado por permanência, aprendizagem e conclusão. A falta de comunicação pode impedir que o estudante compreenda conteúdos, tire dúvidas, solicite atendimento ou participe de projetos. Silva e Carvalho (2023) constataram que docentes do ensino profissional e tecnológico apontaram a comunicação, a falta de recursos humanos e a ausência de materiais adaptados como dificuldades centrais

na escolarização de estudantes surdos. Os resultados demonstraram que iniciativas individuais não substituem uma política institucional articulada.

Os direitos linguísticos também devem alcançar os ambientes digitais. A disponibilização de um curso on-line exclusivamente em Língua Portuguesa escrita não corresponde a uma educação bilíngue, ainda que o estudante tenha recebido acesso à plataforma. Cezar, Pereira e Fischer (2021, p. 158) observam que, apesar do reconhecimento legal da Libras, muitos materiais de educação a distância permanecem organizados somente pela escrita, desconsiderando as necessidades dos usuários de língua de sinais.

A produção de acessibilidade digital deve considerar a participação dos próprios surdos. Avaliar uma plataforma somente com base em protocolos técnicos pode ocultar barreiras percebidas pelos usuários. A comunidade surda precisa participar das etapas de planejamento, desenvolvimento, teste e revisão dos recursos. Esse princípio aproxima-se da defesa de que nenhuma política ou tecnologia destinada a um grupo seja criada sem a participação efetiva das pessoas que vivenciam as barreiras.

A efetivação dos direitos linguísticos, portanto, depende da transformação das estruturas educacionais. Leis são indispensáveis, mas não produzem mudanças automaticamente. São necessários investimentos, profissionais qualificados, formação docente, currículos bilíngues, materiais acessíveis, participação da comunidade surda e avaliação permanente das práticas. A tecnologia pode contribuir significativamente, mas deve estar subordinada aos princípios da educação bilíngue e ao reconhecimento da Libras como língua de instrução e produção de conhecimentos.

A aplicação das tecnologias assistivas na educação de estudantes surdos deve partir da identificação das barreiras efetivamente presentes no processo de escolarização. Essas barreiras podem surgir na comunicação com professores e colegas, na compreensão dos materiais, no acesso a conteúdos audiovisuais, na participação em atividades coletivas, no recebimento de avisos ou na realização de avaliações. O planejamento tecnológico precisa responder a essas situações de maneira articulada, evitando a adoção de soluções genéricas.

Entre os recursos mais tradicionais encontram-se os equipamentos de telecomunicação para surdos, sistemas de mensagens escritas, alertas luminosos, aparelhos de amplificação e dispositivos de vibração. Com a expansão da internet e dos smartphones, muitas dessas funções passaram a ser integradas a aplicativos de mensagem, videochamadas e plataformas digitais. A possibilidade de comunicação por vídeo representou mudança importante, pois permitiu que a Libras circulasse a distância sem precisar ser convertida para a escrita.

Lima (2020) considera que as tecnologias assistivas podem ampliar a comunicação, as habilidades de aprendizagem, a independência e a participação social dos estudantes. A autora destaca que o professor atua como mediador, utilizando recursos que favoreçam o contato do aluno com diferentes linguagens e

gêneros. Entretanto, essa mediação requer conhecimento acerca da surdez, da Libras e das características pedagógicas dos recursos empregados.

Os recursos de vídeo ocupam posição central devido à modalidade visuoespacial da Libras. Videoaulas, instruções sinalizadas, registros de atividades, narrativas, entrevistas e apresentações podem ser assistidos várias vezes, permitindo ao estudante revisar conteúdos em seu próprio ritmo. A possibilidade de pausar, retroceder e ampliar a imagem favorece a observação detalhada dos sinais, das expressões faciais e dos elementos demonstrativos.

A qualidade técnica do vídeo deve ser considerada. A sinalização precisa estar enquadrada de modo que mãos, face, tronco e movimentos permaneçam visíveis. O fundo deve apresentar contraste adequado, a iluminação não pode produzir sombras que dificultem a leitura e a resolução deve permitir a visualização das configurações de mão. Quando houver legendas, elas precisam estar sincronizadas e não podem encobrir a sinalização. A velocidade da apresentação também deve ser compatível com o nível linguístico do público.

Os jogos digitais constituem outra possibilidade relevante. Quando planejados com objetivos pedagógicos, podem favorecer a atenção, a memória visual, o raciocínio, a aquisição de vocabulário e a compreensão de conceitos. Sena, Serra e Schlemmer (2023) analisaram jogos estruturados no PowerPoint e constataram aumento do engajamento e da motivação. A presença de elementos culturais surdos também contribuiu para a criação de um ambiente mais inclusivo.

O potencial dos jogos não decorre somente do caráter lúdico. Eles permitem organizar desafios graduais, oferecer retorno imediato, repetir atividades e relacionar imagens, sinais e palavras. Um jogo destinado ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua pode apresentar uma imagem, um vídeo em Libras e alternativas escritas; um recurso de Ciências pode utilizar animações para representar processos; um jogo de Matemática pode associar sinais numéricos, quantidades e operações visualmente organizadas.

A experiência descrita por Fernandes e Rodrigues (2016) demonstra a possibilidade de desenvolver uma solução computacional organizada por níveis de dificuldade para apoiar a relação entre Libras e Língua Portuguesa. As instruções eram apresentadas em vídeos em Libras, e os estudantes completavam frases por meio de escolhas visuais. O grupo que utilizou o recurso juntamente com as aulas regulares apresentou melhora em comparação com sua avaliação inicial.

Esse tipo de solução evidencia a importância da progressão pedagógica. A tecnologia deve apresentar desafios compatíveis com o desenvolvimento do estudante, oferecer instruções compreensíveis e possibilitar repetição. O recurso não pode pressupor conhecimentos linguísticos que o usuário ainda não possui. Uma plataforma destinada a estudantes em fase inicial de aquisição da Libras necessita de estratégias diferentes daquelas voltadas a acadêmicos fluentes.

Dicionários digitais e glossários bilíngues também constituem tecnologias assistivas relevantes. Eles permitem consultar sinais, significados, exemplos de uso e correspondências em Língua Portuguesa. Na educação profissional e superior, os glossários podem registrar terminologias específicas de áreas como Química, Biologia, Direito, Pedagogia ou Informática. A escassez de sinais-termo pode dificultar a tradução e a compreensão dos conteúdos, tornando necessária a construção colaborativa de materiais com a participação de surdos, professores e tradutores-intérpretes.

Os repositórios educacionais ampliam o acesso a videoaulas, artigos, livros, apostilas, dicionários e objetos digitais. Silva e Rodrigues (2013) identificaram que estudantes surdos consideravam particularmente importantes as videoaulas, os dicionários e as apostilas. Também indicaram preferência pelo acesso às informações mediante Libras, legendas e Língua Portuguesa escrita. Esses resultados demonstram que o repositório não pode ser concebido apenas como depósito de documentos: sua estrutura precisa facilitar a pesquisa, a visualização e a compreensão dos conteúdos.

A associação entre diferentes modalidades favorece a aprendizagem. Um conteúdo pode ser apresentado por meio de vídeo em Libras, texto escrito, imagens, diagramas e atividades interativas. Essa redundância multimodal não significa repetição desnecessária, mas oferta de diferentes caminhos de acesso. Além de beneficiar estudantes surdos, tal organização pode favorecer ouvintes, estudantes com dificuldades de leitura e pessoas que preferem recursos visuais.

As tecnologias assistivas também podem apoiar a avaliação. O estudante deve ter possibilidade de responder em Libras quando o objetivo da atividade não for avaliar especificamente a escrita em Língua Portuguesa. Portfólios digitais, gravações em vídeo, apresentações sinalizadas, mapas conceituais e produções multimodais permitem observar conhecimentos que poderiam permanecer ocultos em avaliações exclusivamente escritas. A diversificação dos instrumentos não elimina a necessidade de ensinar e avaliar a Língua Portuguesa, mas impede que o domínio dessa segunda língua seja confundido com domínio do conteúdo de todas as disciplinas.

A interpretação remota por vídeo pode ampliar o acesso a profissionais de Libras em determinadas situações. Contudo, ela não deve ser utilizada como justificativa para reduzir equipes presenciais ou transferir toda a responsabilidade de inclusão para um serviço distante. Problemas de conexão, enquadramento, latência e impossibilidade de acompanhar simultaneamente diferentes interações podem comprometer a comunicação. A adequação dessa modalidade depende do contexto e das características da atividade.

Os recursos assistivos precisam estar integrados ao currículo. Quando são utilizados apenas em momentos excepcionais, podem marcar o estudante como alguém externo ao processo coletivo. O planejamento inclusivo deve prever recursos que possam ser utilizados por toda a turma, sem eliminar os

apoios específicos necessários. Uma apresentação visual, um vídeo legendado ou um mapa conceitual beneficia diversos estudantes, enquanto a versão em Libras assegura o direito linguístico do aluno surdo.

É igualmente necessário acompanhar a efetividade dos recursos. A tecnologia deve ser avaliada com base na aprendizagem e na participação, e não somente em seu funcionamento técnico. Perguntas como “o estudante compreendeu?”, “conseguiu realizar a atividade com autonomia?”, “pôde interagir com os colegas?” e “o recurso respeitou sua língua?” são mais relevantes do que a simples verificação de que o equipamento foi ligado ou a plataforma foi acessada.

A aplicação das tecnologias assistivas, portanto, depende de um processo sistemático de identificação das barreiras, seleção dos recursos, mediação pedagógica, formação dos usuários e avaliação dos resultados. A tecnologia torna-se significativa quando permite ao estudante atuar como sujeito do conhecimento, e não apenas como receptor de adaptações elaboradas sem sua participação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidenciou que as tecnologias assistivas e os recursos digitais possuem relevante potencial para ampliar a acessibilidade linguística, a participação, a autonomia e a aprendizagem dos estudantes surdos. Vídeos em Libras, aplicativos, jogos digitais, plataformas educacionais, glossários, legendas e materiais visuais podem favorecer a educação bilíngue, desde que sejam planejados conforme as especificidades linguísticas, culturais e visuais da comunidade surda.

Contudo, a simples presença de equipamentos ou plataformas não garante inclusão. A efetividade desses recursos depende da formação docente, da qualidade das traduções, da acessibilidade dos ambientes digitais, da participação de profissionais surdos e do reconhecimento da Libras como primeira língua e língua de instrução. Também se mostrou necessário considerar limitações relacionadas à infraestrutura, à desigualdade de acesso, ao uso inadequado de traduções automáticas e à ausência de políticas institucionais permanentes.

Conclui-se que as tecnologias devem atuar como instrumentos de mediação pedagógica e de garantia dos direitos linguísticos, e não como substitutas dos professores, intérpretes ou das interações humanas. Sua utilização precisa estar articulada a práticas bilíngues, visuais, colaborativas e acessíveis, contribuindo para uma educação de surdos mais autônoma, participativa e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 6 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 6 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 6 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 6 jul. 2026.

CEZAR, Kelly Priscilla Lóddo; PEREIRA, Adriano de Souza; FISCHER, Katherine. Percepção de acadêmicos surdos sobre a Plataforma Virtual Moodle. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 3, p. 149-167, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-6770. Disponível em: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-6770>. Acesso em: 6 jul. 2026.

FERNANDES, João Carlos Lopes; RODRIGUES, Silvia Cristina Martini; CRUZ NETTO, Ovidio Lopes da. Solução computacional para o auxiliar na alfabetização de surdos. **Revista ENIAC Pesquisa**, Guarulhos, v. 5, n. 2, p. 193-203, 2016. DOI: 10.22567/rep.v5i2.389. Disponível em: <https://doi.org/10.22567/rep.v5i2.389>. Acesso em: 6 jul. 2026.

FRANCO, João Victor dos Santos; MORAES, Márcio Andrei Cardoso de; IGNÁCIO, Mariane Garcia; GONÇALVES, Luana Pereira. Aplicação e o uso da tecnologia na vida de pessoas portadoras de deficiência auditiva. In: GOMES, Myller Augusto Santos (org.). **Engenharia de produção: novas fronteiras, soluções, problemas e desafios 2**. Ponta Grossa: Aya, 2022. p. 30-39. DOI: 10.47573/aya.5379.2.57.3. Disponível em: <https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.57.3>. Acesso em: 6 jul. 2026.

GUERRA, Camila Guedes; CARNEIRO, Fernando Henrique Fogaça; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Perspectivas de usuários surdos sobre um ambiente digital acessível: análises sobre os princípios de acessibilidade à Web. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, e1854, 2022. DOI: 10.18264/eadf.v12i2.1854. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i2.1854>. Acesso em: 6 jul. 2026.

LIMA, Eliane Maria dos Santos. Tecnologia assistiva no âmbito educacional para o aluno surdo. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, ed. 6, v. 6, p. 66-74, jun. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aluno-surdo>. Acesso em: 6 jul. 2026.

MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de; CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. Elaboração de material didático de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos do curso de Pedagogia: desafios e possibilidades. **Blucher Education Proceedings**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 99-110, 2017. DOI:

10.5151/edupro-clafpl2016-008. Disponível em: <https://doi.org/10.5151/edupro-clafpl2016-008>. Acesso em: 6 jul. 2026.

SÁ, Ana Karine Laranjeira de; MAIA, Marcella Tiburcio; SILVA, Alexiane Mendonça da; CAPPELLETTI, Andrés. Tecnologias educativas empregadas na educação em saúde para pessoas com surdez: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 4, e345410414287, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i4.14287. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14287>. Acesso em: 6 jul. 2026.

SENA, Lílian de Sousa; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza; SCHLEMMER, Eliane. Recursos tecnológicos na educação bilíngue de estudantes surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e120615, 2023. DOI: 10.1590/2175-6236120615vs01. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236120615vs01>. Acesso em: 6 jul. 2026.

SILVA, Aurora Maria Baptista da; CARVALHO, Adriano Reder de. Estudantes surdos no IF Sudeste MG – campus Barbacena: percepções docentes. **Educitec: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 9, e225523, 2023. DOI: 10.31417/educitec.v9.2255. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v9.2255>. Acesso em: 6 jul. 2026.

SILVA, Romario Antunes da; RODRIGUES, Rosângela Schwarz. Características de repositório educacional aberto para usuários de Língua Brasileira de Sinais. **TransInformação**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 65-79, jan./abr. 2013. DOI: 10.1590/S0103-37862013000100007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-37862013000100007>. Acesso em: 6 jul. 2026.

VALENTIM MONTEIRO, Regina de Fátima Freire; CORREIA, Deyse Morgana das Neves; LIRA, Andrea de Lucena. Formação continuada para docentes de Química: uma proposta para minimizar as lacunas da formação inicial para o ensino de pessoas surdas. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 3, e0240033, 2024. DOI: 10.36311/2358-8845.2024.v11n3.e0240033. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n3.e0240033>. Acesso em: 6 jul. 2026.

CAPÍTULO 10

ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL NO AMBIENTE EDUCACIONAL

COMMUNICATION ACCESSIBILITY IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

 <https://doi.org/10.63330/livroautorai652026-010>

Riguel Brum de Paula

Graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Professor das Redes Estadual e Municipal de Ensino

RESUMO

A acessibilidade comunicacional no ambiente educacional constitui uma condição fundamental para garantir o direito à participação, à aprendizagem, à autonomia e à permanência dos estudantes. O estudo apresenta uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, cujo objetivo consiste em analisar a importância da eliminação das barreiras comunicacionais nas instituições de ensino, considerando a diversidade linguística, sensorial, cognitiva e cultural dos sujeitos. A metodologia baseou-se na análise de produções científicas relacionadas à educação inclusiva, à educação de surdos, à deficiência visual, à comunicação aumentativa e alternativa, às tecnologias assistivas e à acessibilidade digital. Os resultados evidenciaram que a simples matrícula não assegura inclusão quando as informações, os materiais, as avaliações e as interações permanecem inacessíveis. Identificou-se a necessidade de incorporar recursos como Libras, interpretação educacional, audiodescrição, legendagem, braille, comunicação alternativa, linguagem simples e tecnologias digitais acessíveis às práticas pedagógicas. Conclui-se que a acessibilidade comunicacional deve integrar o planejamento institucional, a formação docente, o currículo e o trabalho colaborativo, contribuindo para ambientes educacionais mais democráticos, equitativos e comprometidos com o reconhecimento das diferentes formas de comunicação e aprendizagem.

Palavras-chave: Acessibilidade comunicacional; Barreiras comunicacionais; Educação inclusiva; Práticas pedagógicas; Tecnologias assistivas.

ABSTRACT

Communication accessibility in the educational environment is a fundamental condition for ensuring students' rights to participation, learning, autonomy, and continued attendance. This study presents bibliographic research with a qualitative and exploratory approach, aiming to analyze the importance of eliminating communication barriers in educational institutions while considering the linguistic, sensory, cognitive, and cultural diversity of individuals. The methodology was based on the analysis of scientific publications related to inclusive education, deaf education, visual impairment, augmentative and alternative

communication, assistive technologies, and digital accessibility. The results showed that enrollment alone does not ensure inclusion when information, materials, assessments, and interactions remain inaccessible. The study identified the need to incorporate resources such as Brazilian Sign Language, educational interpreting, audio description, captioning, braille, alternative communication, plain language, and accessible digital technologies into pedagogical practices. It concludes that communication accessibility must be integrated into institutional planning, teacher education, the curriculum, and collaborative work, contributing to more democratic and equitable educational environments committed to recognizing different forms of communication and learning.

Keywords: Assistive technologies; Communication accessibility; Communication barriers; Inclusive education; Pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

A acessibilidade comunicacional no ambiente educacional constitui uma condição indispensável para a efetivação do direito à educação, uma vez que o acesso físico à escola ou à instituição de ensino não garante, isoladamente, a participação, a aprendizagem e a permanência dos estudantes. A matrícula representa apenas uma das dimensões do processo inclusivo, pois a experiência educacional depende da possibilidade de compreender as informações, expressar necessidades, formular perguntas, participar das interações, acessar os materiais pedagógicos e estabelecer relações com professores, colegas e demais integrantes da comunidade escolar. Quando as formas de comunicação adotadas pela instituição não consideram a diversidade linguística, sensorial, cognitiva e cultural dos estudantes, criam-se barreiras que podem produzir exclusão mesmo no interior de espaços formalmente reconhecidos como inclusivos.

A comunicação ocupa posição central nos processos educativos porque é por meio dela que os conhecimentos são apresentados, negociados, interpretados e reconstruídos pelos sujeitos. O ensino não se limita à transmissão unilateral de conteúdos, mas envolve relações dialógicas nas quais professores e estudantes compartilham significados, experiências, dúvidas e diferentes modos de compreender a realidade. Desse modo, qualquer obstáculo que impeça ou dificulte a comunicação interfere diretamente nas condições de aprendizagem. Camargo (2010, p. 275), ao analisar a inclusão de estudantes com deficiência visual em aulas de Física, conclui que a comunicação representa uma variável central para a inclusão escolar, uma vez que a ausência de canais comunicacionais adequados impede o acesso às informações e compromete a participação em processos como a formulação de hipóteses, a elaboração de dúvidas e a construção de conhecimentos.

Sob essa perspectiva, a acessibilidade comunicacional pode ser compreendida como o conjunto de condições, recursos, estratégias e atitudes destinadas a assegurar que todas as pessoas recebam,

compreendam e produzam informações com autonomia, segurança e igualdade de oportunidades. Essa dimensão da acessibilidade abrange a comunicação em Libras, a interpretação entre Libras e Língua Portuguesa, as legendas, a audiodescrição, o braille, os textos ampliados, a comunicação alternativa e aumentativa, as tecnologias assistivas, os sistemas de leitura de tela, os materiais táteis, a linguagem simples, os recursos visuais e os ambientes digitais acessíveis. Não se trata, portanto, da adoção de um único recurso capaz de atender indistintamente a todos, mas da construção de múltiplas possibilidades comunicacionais, organizadas conforme as singularidades dos sujeitos e as características de cada situação pedagógica.

A reflexão sobre a acessibilidade comunicacional exige reconhecer que as barreiras não decorrem exclusivamente das características individuais das pessoas com deficiência. Elas são produzidas, em grande medida, pela organização dos espaços sociais, pela padronização das formas de ensinar, pela ausência de recursos acessíveis e pela resistência institucional em modificar procedimentos historicamente estruturados para um público considerado homogêneo. Nessa direção, a concepção social da deficiência desloca a responsabilidade de adaptação exclusiva do indivíduo para a transformação dos ambientes, dos currículos, das metodologias e das relações. Conforme a discussão recuperada por Antunes *et al.* (2023, p. 101), Mantoan (2000 apud Pimentel, 2013) diferencia o déficit relacionado às condições orgânicas das limitações circunstanciais produzidas pelo contexto social, evidenciando que muitos impedimentos se intensificam em razão da incapacidade da própria sociedade de lidar com a multiplicidade humana.

No campo educacional, a permanência de modelos centrados exclusivamente na oralidade, na linguagem escrita convencional ou na apresentação predominantemente visual dos conteúdos pode limitar o desenvolvimento acadêmico de estudantes com diferentes necessidades comunicacionais. Uma aula baseada apenas na exposição oral tende a excluir estudantes surdos que não tenham acesso à Libras, à interpretação ou a recursos visuais adequados. De maneira semelhante, uma prática sustentada unicamente em imagens, gráficos, demonstrações silenciosas e informações escritas no quadro pode restringir a participação de estudantes cegos ou com baixa visão quando não há descrição verbal, audiodescrição ou materiais táteis. Estudantes com deficiência intelectual, paralisia cerebral, transtorno do espectro autista ou impedimentos na fala também podem enfrentar obstáculos quando não lhes são disponibilizados sistemas alternativos para expressar escolhas, sentimentos, conhecimentos e necessidades.

No caso dos estudantes surdos, a acessibilidade comunicacional está diretamente relacionada ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua de comunicação, interação, ensino e produção de conhecimentos. A presença física do estudante surdo em uma sala predominantemente ouvinte não assegura sua inclusão quando as informações circulam exclusivamente em Língua Portuguesa oral. Aspilicueta *et al.* (2013, p. 395) observaram que a presença da Libras na escola foi favorecida pela atuação de profissionais fluentes e pelo investimento na formação dos professores, enquanto, no contexto em que

não houve investimento linguístico e prevaleceram princípios oralistas, a estudante surda não utilizava significativamente nem a língua de sinais nem a linguagem oral. Esses resultados demonstram que a inclusão linguística depende de uma organização institucional que legitime a Libras nas diferentes relações escolares, e não apenas da presença eventual de um intérprete.

As barreiras enfrentadas pelas pessoas surdas também evidenciam os riscos de se presumir que a escrita ou a leitura orofacial possam substituir integralmente uma língua de sinais. Holdorf e Robinson (2020, p. 165) identificaram que, diante da ausência de recursos comunicacionais e de profissionais capacitados, as pessoas surdas frequentemente precisam recorrer ao auxílio de familiares, utilizar a escrita ou a leitura orofacial, mesmo sem pleno domínio dessas modalidades, ou desistir do acesso ao serviço. Embora a análise dos autores contemple diferentes setores sociais, suas conclusões contribuem para compreender o ambiente educacional, no qual a dependência de terceiros pode diminuir a autonomia do estudante, restringir sua participação e gerar interpretações equivocadas sobre sua aprendizagem.

Nesse sentido, a atuação do tradutor e intérprete de Libras constitui uma importante medida de acessibilidade, mas não deve ser compreendida como responsabilidade isolada de um único profissional. A mediação linguística precisa estar articulada ao planejamento do professor regente, às estratégias visuais, aos materiais didáticos, ao Atendimento Educacional Especializado e às práticas institucionais. Daroque e Lacerda (2023, p. 121) destacam a importância de espaços formativos compartilhados entre professores e intérpretes educacionais, nos quais esses profissionais possam discutir as necessidades dos estudantes, reorganizar as ações de ensino e refletir coletivamente sobre suas práticas. A qualidade da acessibilidade comunicacional depende, assim, da colaboração entre os diferentes profissionais, evitando que o intérprete seja responsabilizado sozinho pelo ensino ou que o professor se afaste da interação direta com o estudante surdo.

Além da acessibilidade linguística destinada às pessoas surdas, a audiodescrição apresenta-se como um recurso essencial para a compreensão de informações visuais por estudantes cegos, com baixa visão ou por outros sujeitos que possam se beneficiar da verbalização organizada de imagens. Cerejeira e Alves (2023, p. 66) compreendem a audiodescrição como um recurso de acessibilidade comunicacional capaz de ampliar a compreensão de conteúdos visuais e de favorecer as relações dialógicas no contexto escolar. Para os autores, sua incorporação à prática pedagógica contribui tanto para os processos de ensino e aprendizagem quanto para a construção de uma postura educacional orientada pela alteridade, pelo reconhecimento das diferenças e pelo compromisso com o acesso de todas as pessoas às informações.

A utilização pedagógica da audiodescrição não significa exigir que todos os professores se tornem audiodescritores profissionais. Entretanto, pressupõe que os educadores desenvolvam conhecimentos básicos que lhes permitam descrever imagens, gráficos, vídeos, experiências, expressões corporais, elementos espaciais e demais informações apresentadas prioritariamente de forma visual. Cerejeira e Alves

(2023, p. 69) argumentam que os conhecimentos sobre audiodescrição podem ser incorporados ao cotidiano docente de maneira naturalizada e espontânea, orientando uma prática comprometida com o direito à informação. Essa postura acessível deve abranger livros, apostilas, apresentações, cartazes, plataformas digitais, atividades culturais, avaliações e os próprios espaços da instituição.

A comunicação alternativa e aumentativa também integra esse campo, sobretudo quando o estudante apresenta impedimentos temporários ou permanentes na comunicação pela fala. Ela pode envolver gestos, expressões faciais, sinais, pranchas com letras ou símbolos, pictogramas, comunicadores, aplicativos, tablets e sistemas com voz sintetizada. Aquino e Cavalcante (2022, p. 5) explicam que esses recursos oferecem suporte à linguagem e devem ser adaptados às habilidades e às necessidades comunicativas de cada sujeito. Ao investigar intervenções realizadas na Educação Infantil, as autoras verificaram que os cartões, as ilustrações e os pictogramas favoreceram a compreensão, a participação nas interações e a produção de formas mais funcionais de comunicação pelas crianças (Aquino; Cavalcante, 2022, p. 17).

As tecnologias digitais ampliaram significativamente as possibilidades de comunicação e acesso à informação, porém também introduziram novas formas de exclusão. Plataformas virtuais de aprendizagem, páginas institucionais, aplicativos, documentos eletrônicos e sistemas acadêmicos podem apresentar barreiras quando não são compatíveis com leitores de tela, não permitem ampliação adequada, utilizam vídeos sem legenda, oferecem conteúdo sem audiodescrição ou impedem a comunicação por Libras em vídeo. Guerra, Carneiro e Santarosa (2022, p. 2) ressaltam que os ambientes digitais devem ser analisados a partir da experiência das próprias pessoas com deficiência, pois o cumprimento formal de diretrizes técnicas nem sempre assegura uma utilização linguisticamente adequada e verdadeiramente acessível.

A pesquisa realizada pelos autores com usuários surdos demonstrou, por exemplo, que determinados recursos de um ambiente virtual se tornavam pouco acessíveis quando a comunicação estava limitada à Língua Portuguesa escrita, considerada segunda língua para muitos participantes surdos. Os usuários apontaram a necessidade de ferramentas que permitissem o envio de vídeos e a comunicação ao vivo em língua de sinais, evidenciando que a acessibilidade digital não pode ser reduzida à navegabilidade técnica. Ela também deve contemplar a diversidade linguística, os modos de interação e as preferências comunicacionais dos usuários.

A efetivação da acessibilidade comunicacional requer, ainda, investimentos permanentes na formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Muitos professores concluem sua formação sem conhecer adequadamente as especificidades linguísticas das pessoas surdas, as técnicas básicas de audiodescrição, os recursos de comunicação alternativa, as tecnologias assistivas ou os princípios de produção de materiais digitais acessíveis. A ausência desses conhecimentos pode favorecer práticas improvisadas, dependência excessiva dos profissionais especializados e dificuldades para integrar a

acessibilidade ao planejamento curricular. A formação docente deve, portanto, superar uma abordagem pontual e instrumental, promovendo a compreensão de que a acessibilidade integra o próprio ato de ensinar.

Essa formação precisa ser acompanhada pela responsabilidade institucional. A criação de ambientes comunicacionalmente acessíveis não pode depender apenas da iniciativa individual de um professor sensibilizado. Compete às redes de ensino e às instituições assegurar profissionais qualificados, recursos tecnológicos, materiais adaptados, formação continuada, planejamento colaborativo e condições adequadas de trabalho. Siqueira e Santana (2010, p. 127), ao analisarem propostas de acessibilidade no Ensino Superior, identificaram ações relacionadas à aquisição de tecnologias, à capacitação de professores e funcionários, à contratação de intérpretes e à articulação entre diferentes setores institucionais. Os resultados reforçam que a inclusão envolve políticas, serviços, atitudes e produtos, e não apenas modificações isoladas na estrutura física.

A relevância deste estudo encontra-se, portanto, na necessidade de compreender a acessibilidade comunicacional como princípio estruturante do ambiente educacional. Apesar dos avanços políticos, tecnológicos e pedagógicos, permanecem situações nas quais estudantes frequentam as instituições sem acesso pleno às explicações, aos materiais, às avaliações, às plataformas e às interações cotidianas. Essas circunstâncias afetam o rendimento acadêmico, a autonomia, o sentimento de pertencimento e a própria permanência escolar, podendo levar ao isolamento, à reprovação, à evasão ou à responsabilização indevida do estudante pelas dificuldades produzidas pelo ambiente.

Diante desse contexto, estabelece-se como problema de pesquisa a seguinte questão: de que maneira a acessibilidade comunicacional pode contribuir para a participação, a aprendizagem e a inclusão dos estudantes no ambiente educacional? O objetivo geral consiste em analisar a importância da acessibilidade comunicacional para a construção de práticas educacionais inclusivas. Como objetivos específicos, pretende-se discutir as principais barreiras comunicacionais presentes nas instituições de ensino; compreender a contribuição da Libras, da audiodescrição, da comunicação alternativa e das tecnologias assistivas; refletir sobre a formação e a atuação colaborativa dos profissionais; e examinar a responsabilidade institucional na eliminação das barreiras à informação, à interação e à aprendizagem.

Metodologicamente, o trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, desenvolvida mediante a análise de estudos relacionados à inclusão educacional, à educação de surdos, à deficiência visual, à comunicação alternativa, às tecnologias assistivas e à acessibilidade digital. A investigação parte da compreensão de que a acessibilidade comunicacional deve ser construída com a participação das próprias pessoas que vivenciam as barreiras, valorizando suas experiências, línguas, modos de expressão e conhecimentos. Desse modo, busca-se contribuir para uma concepção de educação na qual comunicar, compreender, participar e aprender sejam direitos efetivamente assegurados a todos os estudantes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da acessibilidade comunicacional no ambiente educacional pressupõe o reconhecimento de que o direito à educação não se limita ao ingresso formal do estudante em uma instituição de ensino. A matrícula, a frequência e a permanência física no espaço escolar constituem dimensões importantes, mas insuficientes quando o estudante não consegue compreender as informações, interagir com professores e colegas, expressar conhecimentos, realizar atividades, acessar materiais didáticos ou participar das decisões que interferem em sua trajetória acadêmica. A inclusão educacional somente se concretiza quando são asseguradas condições efetivas para o acesso ao currículo, à comunicação, à aprendizagem, à convivência e à participação social.

Historicamente, o conceito de acessibilidade foi associado predominantemente à eliminação de obstáculos arquitetônicos. Embora rampas, elevadores, corrimãos, sinalização, mobiliários adaptados e banheiros acessíveis permaneçam indispensáveis, a acessibilidade envolve dimensões mais amplas, relacionadas aos métodos de ensino, às políticas institucionais, aos instrumentos pedagógicos, às tecnologias e às atitudes sociais. Sassaki (2006, p. 68 *apud* Holdorf; Robinson, 2020, p. 167) organiza a acessibilidade em seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Essa classificação demonstra que uma instituição pode ser arquitetonicamente acessível e, simultaneamente, manter práticas comunicacionais, pedagógicas e administrativas excludentes.

A dimensão comunicacional refere-se à eliminação das barreiras presentes na interação entre pessoas e no acesso às informações. No ambiente educacional, ela compreende a adoção de diferentes línguas, linguagens, formatos, suportes e tecnologias, de maneira que estudantes com características sensoriais, linguísticas, cognitivas e motoras distintas possam receber e produzir informações. A comunicação acessível envolve, entre outros recursos, Libras, interpretação linguística, legendagem, audiodescrição, braille, materiais táteis, textos ampliados, comunicação aumentativa e alternativa, linguagem simples, sistemas sonoros e visuais de aviso, leitores de tela e documentos digitais acessíveis.

A acessibilidade comunicacional não pode ser interpretada como concessão eventual ou benefício destinado a um grupo restrito. Trata-se de um direito necessário à autonomia, à dignidade e ao exercício da cidadania. Holdorf e Robinson (2020, p. 166-167) esclarecem que a acessibilidade deve possibilitar que as pessoas com deficiência exerçam seus direitos e participem plenamente da sociedade em igualdade de condições. Para tanto, é necessário identificar e eliminar as barreiras que restringem o acesso ao ambiente físico, à informação, à comunicação e às tecnologias. Tal compreensão desloca o debate de uma perspectiva assistencialista para uma abordagem fundamentada em direitos humanos.

Esse deslocamento teórico relaciona-se à passagem de uma concepção individual e clínica da deficiência para uma interpretação social e relacional. Na abordagem tradicional, as dificuldades de participação eram atribuídas predominantemente às condições corporais, sensoriais ou cognitivas do

indivíduo. Na perspectiva social, reconhece-se que as limitações são produzidas ou intensificadas pela interação entre as características do sujeito e um ambiente organizado segundo padrões restritos de normalidade. Assim, o estudante não é excluído exclusivamente porque não ouve, não enxerga, não utiliza a fala ou apresenta determinado funcionamento cognitivo, mas porque a instituição não oferece meios compatíveis com suas formas de perceber, comunicar-se e aprender.

Ao discutir a inclusão de estudantes surdos com outras deficiências ou com transtorno do espectro autista, Antunes *et al.* (2023, p. 101) recuperam a distinção entre déficit real, relacionado às condições orgânicas, e déficit circunstancial, produzido pelas limitações impostas pelo contexto. Com base em Mantoan (2000 apud Pimentel, 2013), as autoras demonstram que as barreiras sociais podem transformar diferenças humanas em situações de dependência e exclusão. Nessa direção, Pimentel (2013, p. 9) afirma que “a concepção de deficiência é também linguística, simbolicamente e socialmente mediada”. A citação evidencia que os significados atribuídos à deficiência interferem diretamente nas formas como os estudantes são tratados, avaliados e incluídos nas relações educacionais.

A instituição de ensino participa da produção das condições de deficiência quando mantém currículos inflexíveis, práticas centradas em uma única modalidade linguística, avaliações padronizadas e recursos inacessíveis. Em sentido contrário, pode reduzir ou eliminar limitações circunstanciais ao reorganizar seus espaços, materiais, procedimentos e formas de comunicação. A responsabilidade pela inclusão, portanto, não pode ser transferida ao estudante, à família ou ao profissional de apoio. Ela deve ser assumida coletivamente pelos sistemas educacionais, pelas equipes gestoras, pelos professores, pelos profissionais especializados e por toda a comunidade escolar.

Essa concepção pode ser observada na definição de inclusão apresentada por Carvalho, citada por Ferreira e retomada por Siqueira e Santana:

[...] incluir significa organizar e implementar respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais — aquelas referentes ao “olhar” das pessoas normais e desinformadas — para que se promova a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si. (Carvalho, 1999 apud Ferreira, 2007, p. 44).

A incluir não significa simplesmente admitir a presença da pessoa com deficiência em um espaço previamente organizado. Exige-se a implementação de respostas educativas capazes de assegurar a apropriação do conhecimento, o desenvolvimento da capacidade crítica e a participação nas relações sociais. As barreiras atitudinais possuem especial relevância porque sustentam expectativas reduzidas, práticas de superproteção, infantilização, preconceitos e interpretações equivocadas sobre as capacidades dos estudantes.

As atitudes institucionais influenciam a qualidade da comunicação. Quando se pressupõe, por exemplo, que um estudante surdo não compreenderá conteúdos complexos, que uma pessoa cega não pode participar de atividades visuais ou que um estudante sem fala oral não possui conhecimentos para expressar, restringem-se antecipadamente suas oportunidades de aprendizagem. A barreira comunicacional é acompanhada, nesse caso, por uma barreira atitudinal, pois a ausência de recursos decorre de uma expectativa limitada sobre a participação do sujeito.

O princípio da equidade torna-se fundamental nesse processo. Oferecer exatamente o mesmo recurso e a mesma forma de comunicação a todos pode preservar desigualdades, porque os estudantes partem de condições linguísticas, sensoriais e cognitivas diferentes. A igualdade de direitos exige a disponibilização de apoios diferenciados, sem que tais apoios sejam considerados privilégios. Um vídeo legendado e traduzido em Libras, uma imagem audiodescrita, uma prova em braille ou uma prancha de comunicação constituem meios de assegurar acesso ao mesmo conteúdo, e não simplificações destinadas a reduzir as exigências acadêmicas.

A acessibilidade comunicacional também se relaciona à autonomia. Quando a instituição não oferece meios adequados de comunicação, o estudante passa a depender de familiares, colegas ou profissionais para obter informações básicas, esclarecer dúvidas e manifestar decisões. Holdorf e Robinson (2020, p. 165-166) verificaram que, diante da ausência de recursos comunicacionais, pessoas surdas frequentemente precisam recorrer a familiares, utilizar a escrita ou a leitura orofacial sem pleno domínio dessas modalidades ou desistir de acessar determinados serviços. Embora a investigação dos autores abranja diferentes setores sociais, seus resultados são aplicáveis à educação, pois a dependência comunicacional compromete a privacidade, a autonomia e o vínculo direto entre estudante e instituição.

Desse modo, a acessibilidade comunicacional deve integrar o planejamento institucional e não ser providenciada apenas após o aparecimento de uma dificuldade. Uma política educacional acessível antecipa a diversidade, estabelece responsabilidades, prevê recursos financeiros, organiza serviços e define procedimentos para diferentes situações. A adoção de medidas preventivas reduz a improvisação e assegura que o estudante não precise justificar continuamente seu direito de participar.

A comunicação constitui um elemento estruturante da educação, pois os processos de ensino e aprendizagem são organizados por meio da circulação, da interpretação e da produção de significados. O conhecimento escolar é apresentado por palavras, imagens, gestos, gráficos, fórmulas, sons, objetos, movimentos, vídeos, experiências e outros sistemas semióticos. A aprendizagem depende da possibilidade de o estudante acessar esses sistemas, estabelecer relações entre eles, formular hipóteses, expressar dúvidas e produzir respostas.

A comunicação educacional não corresponde à simples transferência de uma informação previamente pronta. Trata-se de um processo interativo no qual os significados são negociados entre os

sujeitos. O professor seleciona conteúdos e estratégias, mas também interpreta respostas, identifica dificuldades, reformula explicações e acompanha a construção do conhecimento. O estudante, por sua vez, não ocupa uma posição passiva: pergunta, argumenta, relaciona experiências, contesta interpretações e produz novos sentidos. Quando uma barreira impede essa reciprocidade, compromete-se a própria natureza dialógica da educação.

Camargo (2010, p. 259) demonstra que a comunicação pode representar uma das principais barreiras à participação de estudantes com deficiência visual. Ao analisar aulas de Mecânica, o autor identificou dificuldades decorrentes da incompatibilidade entre a estrutura das linguagens utilizadas pelos licenciandos e as possibilidades de acesso sensorial dos estudantes. A existência do conteúdo no ambiente não assegurava sua acessibilidade, porque parte significativa das informações dependia exclusivamente de referências visuais, indicações gestuais ou registros não descritos.

O estudo distingue as estruturas empíricas e semântico-sensoriais da linguagem. As estruturas empíricas dizem respeito aos suportes materiais utilizados para veicular as informações, como fala, escrita, imagem, objeto e sinalização. As estruturas semântico-sensoriais referem-se às relações entre os significados e as experiências sensoriais necessárias para compreendê-los. Camargo (2010, p. 265) verificou que os significados vinculados às representações visuais estiveram presentes em 96,1% das dificuldades comunicacionais de um participante e em 99% das dificuldades do outro. Os dados evidenciam que a predominância visual não acompanhada de alternativas acessíveis pode impedir a compreensão de conceitos, mesmo quando a explicação é considerada adequada pelos docentes.

A indicação “como se pode observar aqui”, acompanhada de um gesto para o quadro, constitui um exemplo recorrente de barreira. O mesmo ocorre quando o professor utiliza expressões como “esta parte”, “a linha de cima”, “aquele ponto” ou “o gráfico mostra claramente”, sem verbalizar a informação visual. Para estudantes cegos ou com baixa visão, tais expressões não fornecem elementos suficientes para identificar o objeto referido. A acessibilidade exige que as relações espaciais, os símbolos e as mudanças observadas sejam descritos de maneira organizada e vinculados ao conteúdo trabalhado.

A oralidade exclusiva também produz barreiras. Em salas com estudantes surdos, explicações orais sem Libras, legenda ou apoio visual impedem o acesso ao discurso pedagógico. Em ambientes ruidosos, estudantes com deficiência auditiva podem perder partes essenciais das informações, mesmo quando utilizam dispositivos de amplificação. Pessoas com dificuldades de processamento auditivo, deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista igualmente podem necessitar de instruções mais objetivas, registros visuais, repetição planejada e tempo adicional para compreender e responder.

Da mesma forma, a comunicação escrita não é automaticamente acessível. Textos excessivamente complexos, documentos digitalizados como imagens, fontes pequenas, baixo contraste, ausência de organização por títulos e instruções ambíguas podem excluir diferentes estudantes. Para alguns usuários de

Libras, a Língua Portuguesa escrita constitui uma segunda língua; conseqüentemente, sua utilização como único meio de comunicação não garante a compreensão. Para pessoas com deficiência intelectual, textos extensos e marcados por estruturas sintáticas pouco usuais podem exigir adaptações relacionadas à linguagem simples, à segmentação da informação e ao apoio por símbolos.

É necessário distinguir, nesse contexto, simplificação curricular de acessibilidade comunicacional. Tornar um conteúdo acessível não significa necessariamente reduzir sua complexidade conceitual. Um conceito científico pode ser apresentado em diferentes línguas, explicado por exemplos, representado em relevo, demonstrado por objetos, traduzido para Libras ou associado a pictogramas sem que sua relevância acadêmica seja diminuída. A acessibilidade modifica os meios de acesso e expressão, preservando os objetivos de aprendizagem sempre que possível.

As barreiras comunicacionais podem ocorrer em todas as etapas de uma atividade. Antes da aula, surgem quando o cronograma, os textos e as orientações não estão em formato acessível. Durante a aula, manifestam-se nas explicações, nos debates, nas demonstrações, nas perguntas e nos trabalhos em grupo. Posteriormente, aparecem no acesso às tarefas, às correções, às notas e aos comentários do professor. Uma política efetiva precisa considerar todo o percurso comunicacional, evitando que a acessibilidade se restrinja a momentos específicos.

A participação em trabalhos coletivos merece atenção especial. Um estudante pode compreender o conteúdo formal da aula e, ainda assim, permanecer excluído das conversas informais, das decisões do grupo ou das interações realizadas em ritmo acelerado. Em uma sala com estudante surdo, várias pessoas falando simultaneamente dificultam a interpretação e o acompanhamento visual. Para uma pessoa que utiliza comunicação alternativa, a ausência de tempo para selecionar símbolos ou construir uma mensagem pode impedir sua participação. Para o estudante cego, a circulação silenciosa de materiais e gestos pode dificultar a identificação de quem fala e do objeto discutido.

Nesse sentido, a acessibilidade comunicacional possui uma dimensão temporal. Diferentes formas de comunicação demandam tempos distintos. A interpretação entre Libras e Língua Portuguesa apresenta um pequeno intervalo entre a fala e a tradução. A leitura em braille, o uso de leitor de tela, a seleção de pictogramas e a navegação por teclado podem requerer maior tempo. A instituição que mantém ritmos rígidos e interpreta a demora como falta de conhecimento transforma uma diferença operacional em desvantagem pedagógica.

A avaliação também constitui um processo comunicacional. Uma prova mede não apenas os conhecimentos do estudante, mas também sua capacidade de compreender o enunciado e utilizar a forma de resposta exigida. Quando o instrumento é inacessível, o resultado pode expressar a barreira comunicacional, e não a aprendizagem. A garantia de formatos alternativos, interpretação em Libras, tempo

adicional, provas digitais compatíveis com tecnologias assistivas, respostas orais, em vídeo, por símbolos ou por mediação tecnológica possibilita avaliar o conhecimento de maneira mais coerente.

A acessibilidade não elimina a necessidade de critérios acadêmicos, mas exige que esses critérios sejam aplicados por meios que não produzam discriminações indiretas. Avaliar um estudante surdo exclusivamente pela capacidade de compreender uma explicação oral, por exemplo, não corresponde à avaliação do conteúdo curricular. De modo semelhante, exigir que uma pessoa com impedimento motor escreva manualmente pode deslocar o foco do conhecimento para uma habilidade que não constitui o objeto da avaliação.

A comunicação acessível favorece toda a turma. Descrições mais precisas, instruções organizadas, materiais multimodais, legendas e registros visuais podem beneficiar estudantes sem deficiência, inclusive aqueles que apresentam diferentes estilos de aprendizagem, que estão em processo de alfabetização ou que não dominam plenamente a língua de escolarização. Essa ampliação de beneficiários, contudo, não deve apagar as necessidades específicas nem justificar a retirada de recursos individualizados.

No âmbito da educação de surdos, a acessibilidade comunicacional encontra-se diretamente relacionada aos direitos linguísticos. A surdez não pode ser compreendida apenas como condição audiológica, pois parte significativa das pessoas surdas organiza suas experiências, relações e aprendizagens por meio de uma língua visual-espacial. A Língua Brasileira de Sinais possui estrutura gramatical própria e oferece condições para a expressão de conhecimentos, identidades, valores culturais e formas particulares de compreensão do mundo.

Holdorf e Robinson (2020, p. 168) destacam que, para muitos surdos, especialmente aqueles que tiveram perda auditiva anterior à aquisição da língua oral, a língua de sinais representa o meio mais eficaz de comunicação. Por possuir modalidade visual-motora, ela possibilita o desenvolvimento do pensamento e da linguagem de forma compatível com a experiência visual da pessoa surda. Os autores também ressaltam que as línguas de sinais não são universais e que a Libras é a língua oficialmente reconhecida da comunidade surda brasileira.

A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, enquanto o Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu medidas relacionadas à sua difusão, à formação de profissionais e à garantia de condições educacionais para estudantes surdos. Apesar dos avanços normativos, persistem diferenças entre o reconhecimento jurídico e as práticas institucionais. Muitas instituições matriculam estudantes surdos sem incorporar a Libras ao cotidiano, sem garantir profissionais qualificados e sem reorganizar as metodologias predominantemente orais.

Aspilicueta *et al.* (2013, p. 397) colocam a questão linguística no centro da escolarização das pessoas surdas. Para os autores, a linguagem não desempenha apenas uma função instrumental, pois participa da constituição dos sujeitos e das relações sociais. A inclusão do estudante surdo precisa considerar não

somente sua presença em uma sala regular, mas a língua utilizada na interação com professores, colegas e profissionais.

A pesquisa desenvolvida por Aspilicueta *et al.* comparou dois ambientes escolares. Em uma escola, havia concentração de estudantes surdos, proximidade com profissionais fluentes em Libras e algum investimento na formação da equipe. Na outra, existia apenas uma estudante surda em um contexto exclusivamente ouvinte. No primeiro ambiente, embora a Libras fosse utilizada de maneira parcial, ela aparecia nas interações entre surdos e ouvintes. No segundo, a estudante não fazia uso significativo de Libras nem da linguagem oral, sendo observado apenas o emprego ocasional do alfabeto manual (Aspilicueta *et al.*, 2013, p. 406-408).

Esses resultados demonstram que a simples convivência com pessoas ouvintes não produz espontaneamente inclusão linguística. Sem interlocutores fluentes, a criança surda pode permanecer isolada, ainda que esteja fisicamente integrada à turma. A presença de pares surdos, professores bilíngues, instrutores de Libras e demais usuários da língua favorece a aquisição linguística, a construção da identidade e a participação nas atividades acadêmicas.

A organização bilíngue pressupõe a Libras como primeira língua e língua de instrução, enquanto a Língua Portuguesa escrita é ensinada como segunda língua. Essa diferenciação não significa afastar o estudante surdo do português, mas reconhecer que a aprendizagem de uma língua de modalidade escrita deve ser mediada por uma língua plenamente acessível. Steyer e Fronza (2019, p. 24-25) afirmam que as duas línguas podem coexistir no espaço escolar, desde que seus papéis sejam claramente definidos e que a Libras seja reconhecida como base para a aprendizagem da escrita.

Quando a Língua Portuguesa é ensinada ao estudante surdo como se fosse sua primeira língua e por meio de estratégias baseadas na oralidade, desconsidera-se sua experiência linguística. Steyer e Fronza (2019, p. 23-24) verificaram que a organização das interações predominantemente pela oralidade colocava os estudantes surdos em desvantagem na articulação dos saberes. O trabalho com leitura e escrita precisa relacionar textos a contextos significativos, práticas sociais, imagens, vídeos em Libras, produções visuais e conhecimentos previamente construídos na primeira língua.

A visualidade, entretanto, não deve ser interpretada como simples presença de figuras. Uma pedagogia visual envolve a organização espacial da sala, a qualidade dos materiais, a iluminação, a posição dos interlocutores, o uso de vídeos, mapas conceituais, esquemas e demonstrações que dialoguem efetivamente com a Libras. Imagens utilizadas apenas como decoração não asseguram compreensão. É necessário explicitar as relações conceituais e permitir que o estudante estabeleça conexões entre a língua de sinais, as experiências visuais e a Língua Portuguesa escrita.

O tradutor e intérprete educacional de Libras desempenha função relevante na acessibilidade comunicacional, mas sua presença não resolve isoladamente todos os desafios. O intérprete realiza a

mediação entre línguas, não substitui o professor e não deve assumir sozinho a responsabilidade pelo ensino do estudante surdo. O professor permanece responsável pelo planejamento, pela seleção dos conteúdos, pela avaliação e pela interação pedagógica. A colaboração entre esses profissionais torna-se imprescindível para que a interpretação seja realizada com conhecimento prévio dos objetivos, dos conceitos e dos recursos que serão utilizados.

Daroque e Lacerda (2023, p. 125) defendem que professores regentes e intérpretes educacionais participem conjuntamente de processos formativos específicos, a fim de construir condições pedagógicas coerentes com os direitos linguísticos dos estudantes surdos. Para as autoras, os profissionais precisam dispor de momentos institucionais para refletir sobre suas necessidades, planejar ações e discutir as particularidades dos conteúdos e das práticas tradutórias.

A ausência de planejamento conjunto pode produzir situações nas quais o intérprete recebe materiais apenas no início da aula, sem tempo para estudar terminologias ou elaborar escolhas tradutórias. Também pode ocorrer de o professor falar enquanto escreve de costas para a turma, apagar rapidamente o quadro ou apresentar vídeos sem legendas e sem janela de Libras. Tais práticas dificultam o acompanhamento visual, pois o estudante surdo não consegue observar simultaneamente o intérprete, o professor, o quadro e os demais recursos.

A acessibilidade exige a organização dos turnos de fala. Em debates, o professor precisa indicar quem está falando, evitar sobreposições e garantir tempo para a interpretação. As perguntas dos colegas também devem ser interpretadas, assim como comentários, avisos e interações consideradas informais. A exclusão das conversas espontâneas reduz o sentimento de pertencimento e impede a participação na cultura cotidiana da turma.

As legendas são recursos importantes, mas não substituem automaticamente a Libras. Muitos estudantes surdos possuem níveis distintos de domínio da Língua Portuguesa escrita, e a velocidade das legendas pode dificultar a compreensão. Da mesma forma, a leitura orofacial não é um método confiável para o acesso integral às informações, pois depende de condições de iluminação, posicionamento, articulação e conhecimento prévio do assunto. A instituição precisa evitar a adoção de uma solução única para uma população linguisticamente heterogênea.

Jesus, Santos Neto e Souza (2023, p. 22-23) destacam que a comunicação constitui um dos principais desafios para a inclusão de estudantes surdos nas classes comuns. Os autores defendem que professor regente e intérprete trabalhem colaborativamente, adaptando recursos e metodologias às necessidades linguísticas do estudante. Essa colaboração precisa ser complementada pela formação da comunidade escolar, pois a comunicação não ocorre apenas entre estudante, professor e intérprete.

A aprendizagem de Libras por colegas e profissionais ouvintes amplia as possibilidades de interação direta e reduz a dependência do intérprete em situações cotidianas. Não se espera que todos alcancem

imediatamente fluência, mas a instituição pode promover cursos, oficinas, sinalização bilíngue e atividades culturais conduzidas por pessoas surdas. A participação da comunidade surda na elaboração das propostas evita que as decisões sejam tomadas exclusivamente sob perspectivas ouvintes.

A acessibilidade linguística inclui ainda a possibilidade de o estudante produzir trabalhos e avaliações em Libras. Vídeos sinalizados, apresentações, narrativas visuais e registros bilíngues podem ser adotados como formas legítimas de produção acadêmica. Quando todos os conhecimentos precisam ser expressos exclusivamente em português escrito, corre-se o risco de avaliar a proficiência na segunda língua em vez do domínio do conteúdo.

Consequentemente, a inclusão de estudantes surdos não deve ser reduzida à contratação de um intérprete. Ela envolve o reconhecimento da Libras no currículo, a presença de profissionais surdos, a produção de materiais bilíngues, o ensino do português como segunda língua, a organização visual dos ambientes, o planejamento colaborativo e a garantia de interações linguisticamente acessíveis. Sem essas condições, a presença física pode ocultar formas persistentes de exclusão.

A expansão das imagens, vídeos, apresentações digitais, mapas, gráficos e infográficos nas práticas pedagógicas tornou a acessibilidade visual uma questão central. Os recursos visuais podem favorecer a aprendizagem, mas também podem constituir barreiras quando as informações essenciais não são disponibilizadas em formatos perceptíveis às pessoas cegas ou com baixa visão. O desafio não consiste em eliminar as imagens, mas em proporcionar formas alternativas de acesso aos significados nelas contidos.

A audiodescrição configura-se como um recurso de acessibilidade comunicacional que traduz informações visuais em linguagem verbal. Cerejeira e Alves (2023, p. 67) compreendem-na como modalidade de tradução audiovisual destinada prioritariamente às pessoas com deficiência visual, embora outros públicos também possam beneficiar-se. No contexto educacional, a audiodescrição pode ampliar a compreensão de imagens, cenas, expressões, movimentos, espaços, gráficos, experiências e demais elementos que dependam da percepção visual.

A audiodescrição não corresponde a uma fala improvisada ou à enumeração aleatória de objetos. Sua elaboração exige seleção, organização e objetividade, uma vez que a descrição deve oferecer informações relevantes sem substituir a interpretação do estudante. Em uma pintura, por exemplo, podem ser descritos composição, posição, cores, personagens e ações, preservando-se a possibilidade de o aluno construir sua análise. Em um gráfico, é necessário explicitar título, eixos, unidades, tendências, valores e relações. Em uma experiência científica, devem ser informadas as transformações observadas, a disposição dos materiais e as ações realizadas.

Cerejeira e Alves (2023, p. 73) defendem a incorporação de uma postura acessível ao cotidiano pedagógico e afirmam que “todas e quaisquer imagens que estejam postas em materiais didáticos [...]

possam ser, minimamente, descritas”. A descrição deve abranger livros, apostilas, slides, quadros, cartazes e outros suportes utilizados nas atividades educacionais.

Os autores não propõem que todos os professores passem a exercer profissionalmente a função de audiodescritor, mas que desenvolvam conhecimentos básicos capazes de tornar suas práticas mais acessíveis. O docente precisa reconhecer quando uma informação está sendo apresentada exclusivamente pela visão e oferecer uma alternativa verbal ou tátil. A prática constante permite que a descrição se torne parte do planejamento, evitando interrupções improvisadas após a solicitação do estudante.

A audiodescrição pode estender-se aos espaços e às relações cotidianas. Informações sobre alterações no mobiliário, exposições nos corredores, decoração, localização de objetos e presença de novas pessoas contribuem para a orientação e para a participação social. Cerejeira e Alves (2023, p. 73-74) observam que características físicas, acessórios, vestuário e mudanças no espaço fazem parte do conjunto visual que circunda os sujeitos e podem ser descritos quando relevantes para a compreensão de uma situação.

Essa abordagem amplia a acessibilidade para além do conteúdo formal. Em eventos, cerimônias, apresentações culturais e atividades esportivas, a pessoa cega precisa ter acesso às ações, expressões e elementos visuais que compõem a experiência. A ausência dessas informações pode produzir participação parcial, mesmo quando o estudante está presente. A escola acessível reconhece que socialização, cultura, lazer e comunicação institucional também integram o direito à educação.

A descrição oral deve ser combinada com outros recursos. Mapas táteis, gráficos em relevo, modelos tridimensionais, objetos concretos, braille, textos digitais e impressões ampliadas permitem diferentes formas de exploração. Em áreas como Matemática, Geografia, Química e Física, a representação tátil pode favorecer a compreensão de formas, relações espaciais, estruturas e movimentos. Entretanto, a simples entrega de um material em relevo não assegura aprendizagem; é necessário ensinar o estudante a explorá-lo e relacioná-lo ao conceito.

Camargo (2010, p. 265-266) distingue significados vinculados a representações visuais daqueles indissociáveis da experiência visual. Muitos significados registrados por códigos visuais podem ser representados por outros meios, como linguagem oral, símbolos táteis e objetos. Fórmulas, vetores, gráficos e trajetórias podem ser acessados desde que o professor utilize canais comunicacionais compatíveis. A análise evita a suposição de que conteúdos visuais seriam necessariamente inacessíveis às pessoas cegas.

A tecnologia assistiva exerce papel importante nesse processo. Leitores de tela, ampliadores, linhas braille, lupas eletrônicas, calculadoras sonoras, programas de reconhecimento de caracteres e aplicativos de descrição ampliam o acesso a textos e ambientes digitais. Bruno e Nascimento (2019, p. 2-3) destacam que as salas de recursos multifuncionais podem disponibilizar computadores, scanners, softwares, lupas,

impressoras braille, regletes, máquinas braille, ábacos e materiais para desenho tátil. Contudo, a existência do equipamento não garante sua utilização pedagógica.

É necessário assegurar formação, manutenção, atualização e compatibilidade dos recursos. Equipamentos guardados ou utilizados apenas no Atendimento Educacional Especializado não modificam a experiência cotidiana do estudante. A tecnologia precisa estar articulada às atividades da sala comum, aos materiais enviados pelos professores e às plataformas institucionais. O estudante deve aprender a utilizá-la com autonomia, e os profissionais precisam conhecer suas possibilidades e limitações.

Bruno e Nascimento (2019, p. 1-2) ressaltam que os avanços tecnológicos ampliaram as oportunidades de informação, comunicação e escolarização das pessoas com deficiência visual, mas persistem desafios relacionados ao domínio funcional dos recursos. O acesso não se resume à aquisição do dispositivo; envolve apropriação, uso significativo e possibilidade de alcançar níveis mais elevados de educação e participação cultural.

As preferências individuais devem ser consideradas. Uma pessoa com baixa visão pode utilizar ampliação, contraste, iluminação específica ou recursos sonoros. Outra pode combinar leitura ampliada e leitor de tela. Estudantes cegos podem apresentar diferentes níveis de domínio do braille e das tecnologias digitais. A instituição deve dialogar diretamente com o usuário, evitando decisões baseadas exclusivamente em diagnósticos ou prescrições padronizadas.

A produção de documentos acessíveis exige cuidados simples, porém essenciais: utilização de títulos estruturados, descrição de imagens, tabelas organizadas, ordem lógica de leitura, fontes legíveis e arquivos compatíveis com leitores de tela. Um documento em formato PDF pode parecer visualmente adequado e ser completamente inacessível quando composto apenas por imagens digitalizadas. Por essa razão, a acessibilidade precisa ser verificada antes da distribuição dos materiais.

A audiodescrição também deve estar presente nas comunicações digitais e nas redes sociais institucionais. Cerejeira e Alves (2023, p. 75-76) observam que a comunicação entre educadores e estudantes ultrapassa os limites físicos da escola. Fotografias, vídeos e materiais compartilhados em ambientes virtuais precisam ser acompanhados por descrições, permitindo a participação das pessoas com deficiência visual. Os autores associam essa prática à construção de uma cultura de acesso comprometida com a diversidade e a responsabilidade ética.

A acessibilidade comunicacional também abrange estudantes que apresentam impedimentos complexos na fala, na escrita ou na expressão convencional. Essas condições podem estar relacionadas à paralisia cerebral, deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, doenças neuromotoras, deficiências múltiplas ou outras situações. A ausência ou limitação da fala oral não significa ausência de linguagem, pensamento, intenção comunicativa ou capacidade de aprendizagem.

A comunicação aumentativa e alternativa reúne estratégias, técnicas, símbolos e recursos destinados a complementar ou substituir formas de comunicação que não atendem plenamente às necessidades do sujeito. O termo “aumentativa” refere-se à ampliação de uma comunicação já existente, enquanto “alternativa” indica a utilização de outros meios quando a fala não está disponível ou não é funcional. Em ambos os casos, o objetivo é assegurar que o indivíduo possa fazer escolhas, formular perguntas, expressar sentimentos, narrar experiências, participar de atividades e produzir conhecimentos.

Os recursos podem ser classificados como não tecnológicos, de baixa tecnologia ou de alta tecnologia. Gestos, expressões faciais, movimentos corporais e sinais construídos nas interações constituem formas não tecnológicas. Pranchas, cartões, fotografias, letras, palavras e pictogramas impressos representam recursos de baixa tecnologia. Tablets, computadores, comunicadores com voz sintetizada, rastreadores oculares e sistemas acionados por movimentos específicos integram os recursos de alta tecnologia.

Aquino e Cavalcante (2022, p. 6) destacam que a comunicação aumentativa e alternativa deve ser introduzida desde a Educação Infantil para crianças com impedimentos comunicativos. Sua utilização precisa estar vinculada às atividades sociais e culturais próprias da faixa etária, como brincadeiras, histórias, músicas e conversas, evitando que o recurso seja empregado apenas em sessões clínicas ou situações de treinamento.

Ao abordar a importância da intervenção precoce, as autoras citam Tetzchner e Martisen:

O argumento principal a favor desta afirmação é que parece haver um período sensível para a aquisição da linguagem; a aprendizagem da linguagem é mais fácil para as crianças em idade pré-escolar do que para crianças mais velhas e para os adultos. Esta apreciação é igualmente válida para a aprendizagem da comunicação alternativa (Tetzchner; Martisen, 2000, p. 130 apud Aquino; Cavalcante, 2022, p. 6).

Os sistemas alternativos não devem ser adiados sob a expectativa de desenvolvimento futuro da fala. Impedir o acesso à comunicação durante os primeiros anos pode restringir a participação, a aprendizagem e a construção de relações sociais. A comunicação alternativa não deve ser compreendida como último recurso, mas como possibilidade linguística que pode coexistir com a fala, os gestos, a escrita e outras formas de expressão.

A pesquisa realizada por Aquino e Cavalcante envolveu intervenções com crianças com deficiência intelectual. As atividades foram planejadas em colaboração com as professoras da sala comum, considerando os conteúdos trabalhados semanalmente. Foram utilizadas histórias, conversas, músicas, jogos, recorte, colagem, sequências de imagens, cartões, pictogramas, pranchas de baixo custo e um aplicativo instalado em tablet (Aquino; Cavalcante, 2022, p. 8). Essa articulação demonstra que a comunicação alternativa pode integrar o currículo, e não funcionar como atividade paralela.

A seleção dos símbolos precisa levar em conta o repertório, a idade, os interesses, as experiências e os contextos de utilização. Uma prancha limitada a solicitações como comer, beber e ir ao banheiro reduz a comunicação às necessidades básicas. O estudante precisa dispor de vocabulário para comentar, discordar, perguntar, brincar, criar histórias, falar sobre pessoas, expressar emoções e participar das disciplinas. Quanto maior a diversidade de funções comunicativas, maior a possibilidade de autonomia.

Outro aspecto fundamental é a formação dos parceiros de comunicação. Um recurso sofisticado pode tornar-se inútil quando professores e colegas não sabem utilizá-lo ou não concedem tempo para a resposta. A comunicação é construída entre os sujeitos; consequentemente, o problema não está apenas na pessoa com impedimento de fala, mas também nos interlocutores que não reconhecem ou não aguardam suas formas de expressão.

O professor deve observar sinais corporais, movimentos oculares, vocalizações e outras manifestações que possam indicar intenção comunicativa. Ao mesmo tempo, precisa evitar interpretar arbitrariamente todas as respostas. A confirmação da mensagem, a oferta de escolhas e a utilização consistente do sistema reduzem equívocos. A autonomia pressupõe que a pessoa tenha meios de expressar concordância, recusa e correção.

A avaliação educacional precisa aceitar diferentes formas de resposta. Um estudante que utiliza rastreamento ocular pode selecionar símbolos ou letras em uma tela; outro pode apontar, sinalizar ou utilizar um acionador. Exigir exclusivamente a fala ou a escrita manual pode ocultar conhecimentos já construídos. As adaptações devem preservar o objetivo da tarefa e modificar o meio pelo qual o estudante demonstra a aprendizagem.

Aquino e Cavalcante (2022, p. 17) verificaram que a comunicação alternativa favoreceu a atenção compartilhada, a compreensão das atividades e a participação ativa das crianças. Os recursos também possibilitaram a produção de uma linguagem mais significativa e funcional. Os resultados reforçam que a acessibilidade comunicacional interfere diretamente no desenvolvimento da linguagem e na qualidade das interações educacionais.

A colaboração com a família é relevante, pois o sistema precisa acompanhar o estudante em diferentes contextos. Contudo, a instituição não pode transferir à família a responsabilidade pela produção de materiais ou pela mediação permanente. Compete à equipe escolar construir, atualizar e utilizar os recursos, garantindo continuidade entre as atividades pedagógicas e as situações cotidianas.

Deve-se evitar a infantilização de adolescentes e adultos que utilizam pictogramas ou tecnologias de comunicação. Símbolos, imagens, vozes sintetizadas e temas precisam ser adequados à faixa etária e à identidade do usuário. Materiais excessivamente infantis podem produzir constrangimento e diminuir o interesse. A acessibilidade deve respeitar não apenas as necessidades funcionais, mas também a dignidade e as escolhas pessoais.

A comunicação alternativa também pode beneficiar estudantes em situações temporárias, pessoas que apresentam dificuldades específicas de linguagem ou sujeitos que necessitam de apoio para organizar rotinas e compreender instruções. Agendas visuais, sequências de ações, antecipação de mudanças e mapas de atividades podem reduzir ansiedade e ampliar a previsibilidade. Entretanto, esses apoios não devem transformar-se em mecanismos rígidos de controle; precisam favorecer a participação e a autorregulação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que a acessibilidade comunicacional constitui uma condição essencial para a efetivação do direito à educação e não pode ser reduzida à presença física do estudante no espaço escolar. A participação, a aprendizagem e a permanência dependem da eliminação das barreiras que dificultam o acesso às informações, às interações, aos materiais pedagógicos e às diferentes formas de expressão. Nesse sentido, recursos como Libras, interpretação educacional, audiodescrição, legendagem, braille, comunicação aumentativa e alternativa, linguagem simples e tecnologias assistivas devem integrar o planejamento institucional e as práticas pedagógicas.

Verificou-se também que a acessibilidade comunicacional exige formação docente, trabalho colaborativo e responsabilidade coletiva. A atuação articulada entre professores, intérpretes, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, gestores e demais integrantes da comunidade escolar contribui para a organização de currículos, materiais e avaliações mais acessíveis. Assim, conclui-se que a construção de ambientes educacionais inclusivos depende do reconhecimento da diversidade linguística, sensorial, cognitiva e cultural dos estudantes. A acessibilidade deve ser compreendida como princípio permanente da educação, capaz de ampliar a autonomia, o pertencimento, a participação e as oportunidades de aprendizagem de todos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ana Luisa; GALLOUCKYDIO, Andreia; SOUZA, Elizabeth de Souza Gomes; FURTADO, Luciana Andreia Rodrigues; SILVA, Raquel de Moraes Ramos da; MORAES, Violeta Porto. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes surdos com deficiências e/ou transtorno do espectro autista no INES: a construção de uma proposta de trabalho colaborativa. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 59, p. 98-109, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2023.59.2.98-109>. Acesso em: 7 jul. 2026.
- AQUINO, Adelyn Barbosa de; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. Desenvolvimento da linguagem em crianças com deficiência intelectual na educação infantil: contribuições da comunicação alternativa. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 60, p. 1-20, e18539, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n60.18539>. Acesso em: 7 jul. 2026.
- ASPILICUETA, Patricia; LEITE, Carla Delani; ROSA, Emileine Cristine Mathias; CRUZ, Gilmar de Carvalho. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus

ambiente exclusivamente ouvinte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 395-410, jul./set. 2013.

BANDEIRA, Ozenilda da Silva. Os desafios para a acessibilidade e socialização de crianças com deficiência em uma escola municipal de ensino fundamental no município de Altamira – Pará. **Estrabão**, v. 4, p. 438-445, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.53455/re.v4i1.116>. Acesso em: 7 jul. 2026.

BONIFACIO, Iury Percyo Lemos; SARMENTO, Bruna Ramalho. **Acessibilidade e inclusão básica: uma abordagem interdisciplinar em escolas da rede pública municipal de João Pessoa-PB**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, [2018]. 10 p.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 7 jul. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 7 jul. 2026.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NASCIMENTO, Ricardo Augusto Lins do. Política de acessibilidade: o que dizem as pessoas com deficiência visual. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84848, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684848>. Acesso em: 7 jul. 2026.

CAMARGO, Eder Pires de. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de mecânica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 1, p. 259-275, 2010.

CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão; ALVES, Jefferson Fernandes. Educação, alteridade e audiodescrição: perspectivas dialógicas do olhar sobre a diversidade na prática pedagógica. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 15, n. 2, p. 66-78, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-15-10668>. Acesso em: 7 jul. 2026.

DAROQUE, Samantha Camargo; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A escola comum como espaço formativo para a dupla professor e intérprete educacional de Libras. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 48, n. 93, p. 121-129, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v48i93.18640>. Acesso em: 7 jul. 2026.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 1, p. 43-60, jan./abr. 2007.

GUERRA, Camila Guedes; CARNEIRO, Fernando Henrique Fogaça; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Perspectivas de usuários surdos sobre um ambiente digital acessível: análises sobre os princípios de acessibilidade à Web. **EaD em Foco**, v. 12, n. 2, e1854, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i2.1854>. Acesso em: 7 jul. 2026.

HOLDORF, Monica; ROBINSON, Wilson. Barreiras de acessibilidade enfrentadas por pessoas surdas no setor de serviços: uma revisão integrativa da literatura. **Saber Humano**, v. 10, n. 17, p. 165-191, jul./dez. 2020.

JESUS, Fernanda Bordini Manenti de; SANTOS NETO, José Félix dos; SOUZA, Sawana de Araújo Lopes de. A inclusão de estudantes surdos na escola de ensino regular: desafios e estratégias para comunicação em sala de aula. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 8, ed. 12, v. 3, p. 22-36, dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusao-de-estudantes-surdos>. Acesso em: 7 jul. 2026.

PIMENTEL, Susana Couto. Estudantes com deficiência no ensino superior: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB. Cruz das Almas, BA: NUPI/PROGRAD/UFRB, 2013.
SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, jan./abr. 2010.

STEYER, Daiana; FRONZA, Cátia de Azevedo. Reflexões sobre atividade de Língua Portuguesa escrita para alunos surdos. **Revista Entrelinhas**, São Leopoldo, v. 13, n. 1, p. 23-39, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/entr.2019.131.02>. Acesso em: 7 jul. 2026.

CAPÍTULO 11

PERSPECTIVAS FUTURAS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

FUTURE PERSPECTIVES IN TEACHER EDUCATION FOR DEAF EDUCATION

 <https://doi.org/10.63330/livroautor652026-011>

Riguel Brum de Paula

Graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Professor das Redes Estadual e Municipal de Ensino

RESUMO

O estudo analisa as perspectivas futuras da formação docente para a educação de surdos, considerando as transformações educacionais, tecnológicas, linguísticas e políticas que influenciam a preparação inicial e continuada dos professores. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em produções acadêmicas e documentos normativos relacionados à educação bilíngue, à Língua Brasileira de Sinais, aos direitos linguísticos das pessoas surdas, às práticas pedagógicas visuais e à participação da comunidade surda nos processos formativos. O objetivo consiste em identificar desafios persistentes e possibilidades de aprimoramento das políticas e dos programas de formação docente destinados à atuação com estudantes surdos. Os resultados indicam que a formação ainda apresenta limitações quanto ao domínio da Libras, à compreensão das especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda, à elaboração de materiais bilíngues e ao emprego de tecnologias digitais acessíveis. Evidencia-se a necessidade de currículos formativos interdisciplinares, experiências práticas em contextos bilíngues, formação continuada permanente e maior protagonismo de professores e pesquisadores surdos. Conclui-se que o avanço da educação de surdos depende de políticas articuladas, investimentos institucionais e propostas formativas comprometidas com a acessibilidade, a visualidade, o bilinguismo e o reconhecimento da diferença linguística e cultural.

Palavras-chave: Educação bilíngue; Educação de surdos; Formação docente; Inovação pedagógica; Libras.

ABSTRACT

The study analyzes future perspectives in teacher education for deaf education, considering the educational, technological, linguistic, and political transformations that influence initial and continuing teacher preparation. It is a qualitative bibliographic study based on academic publications and normative documents related to bilingual education, Brazilian Sign Language, the linguistic rights of deaf people, visual pedagogical practices, and the participation of the deaf community in teacher education processes. The

objective is to identify persistent challenges and possibilities for improving teacher education policies and programs aimed at working with deaf students. The results indicate that teacher education still presents limitations regarding proficiency in Brazilian Sign Language, understanding of the cultural and linguistic specificities of the deaf community, development of bilingual materials, and use of accessible digital technologies. The need for interdisciplinary curricula, practical experiences in bilingual contexts, permanent continuing education, and greater protagonism of deaf teachers and researchers is highlighted. It is concluded that the advancement of deaf education depends on coordinated policies, institutional investment, and teacher education proposals committed to accessibility, visibility, bilingualism, and recognition of linguistic and cultural differences.

Keywords: Bilingual education; Brazilian Sign Language; Deaf education; Pedagogical innovation; Teacher education.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente para a educação de surdos constitui uma temática central no debate educacional contemporâneo, sobretudo diante da necessidade de superar práticas escolares fundamentadas exclusivamente em referenciais linguísticos, culturais e pedagógicos ouvintistas. A ampliação do acesso dos estudantes surdos aos diferentes níveis e modalidades de ensino não garante, por si mesma, a efetivação de uma educação linguisticamente acessível, culturalmente sensível e pedagogicamente qualificada. A presença desses estudantes nos espaços escolares exige professores preparados para compreender a surdez para além de uma perspectiva clínica ou deficitária, reconhecendo as pessoas surdas como sujeitos de direitos, integrantes de comunidades linguísticas e culturais específicas e usuários da Língua Brasileira de Sinais — Libras. Nesse sentido, discutir as perspectivas futuras da formação docente implica analisar não apenas os conhecimentos que deverão integrar os currículos das licenciaturas, mas também as condições institucionais, políticas, tecnológicas e profissionais necessárias à consolidação da educação bilíngue de surdos.

As transformações ocorridas nas políticas educacionais brasileiras contribuíram para ampliar o reconhecimento da Libras e para estabelecer a educação bilíngue de surdos como modalidade educacional. Nesse modelo, a Libras deve assumir a condição de primeira língua e de língua de instrução, enquanto a Língua Portuguesa, prioritariamente em sua modalidade escrita, deve ser ensinada como segunda língua. Essa organização não se limita à presença simultânea de duas línguas no ambiente escolar, pois envolve concepções próprias de currículo, avaliação, planejamento, produção de materiais, formação profissional e organização institucional. Argolo e Francisco (2025, p. 45) observam que a relevância da educação bilíngue ultrapassa o ensino formal de duas línguas, uma vez que se relaciona ao desenvolvimento cognitivo e social

dos estudantes, à consolidação de sua identidade cultural e à ampliação de suas oportunidades acadêmicas e profissionais.

Apesar dos avanços legais, permanece uma distância considerável entre o reconhecimento dos direitos linguísticos e a sua materialização nas práticas escolares. Em muitos contextos, a matrícula do estudante surdo ainda é interpretada como evidência suficiente de inclusão, mesmo quando não existem professores com formação adequada, materiais bilíngues, estratégias visuais, profissionais especializados ou condições efetivas de comunicação. Como advertem Martins e Nascimento (2012, p. 58 apud Silva, 2025, p. 15), determinadas mudanças decorrentes das políticas inclusivas podem ocorrer de maneira deficitária e, em algumas situações, encobrir processos de exclusão pedagógica. Essa constatação demonstra que a inclusão formal não equivale necessariamente à participação, à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante surdo, tornando indispensável uma revisão crítica dos modelos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

A introdução obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores representou uma conquista relevante, pois possibilitou maior circulação de conhecimentos relacionados à língua de sinais e à educação de surdos no ensino superior. Entretanto, a oferta isolada de uma disciplina, geralmente desenvolvida em carga horária reduzida, mostra-se insuficiente para preparar o futuro professor para as múltiplas demandas linguísticas e pedagógicas encontradas na escola. O domínio inicial de sinais e de estruturas básicas da Libras não assegura, automaticamente, a capacidade de planejar aulas visualmente acessíveis, ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua, avaliar estudantes surdos, trabalhar em colaboração com tradutores e intérpretes ou compreender as diferentes trajetórias de aquisição linguística. Ao analisar pesquisas sobre a disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia, Danilo Silva (2025, p. 33-34) identifica limitações relacionadas à carga horária, ao predomínio de conteúdos linguísticos introdutórios, à pouca integração com outras disciplinas e à ausência de discussões pedagógicas aprofundadas sobre estratégias destinadas aos estudantes surdos.

As perspectivas futuras da formação docente devem, portanto, afastar-se da compreensão de que a educação de surdos é uma responsabilidade restrita ao professor de Libras, ao docente do Atendimento Educacional Especializado ou ao tradutor e intérprete. A preparação para atuar com estudantes surdos precisa atravessar o conjunto do currículo das licenciaturas, alcançando os componentes de didática, currículo, avaliação, alfabetização, metodologias específicas, estágio supervisionado, tecnologias educacionais e políticas públicas. Isso significa que futuros professores de Matemática, História, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa, Arte e demais áreas deverão aprender a desenvolver suas práticas considerando a diferença linguística, a experiência visual e os modos próprios de participação dos estudantes surdos. A formação não pode ser complementar ou periférica, mas constitutiva da profissionalidade docente.

Os dados obtidos em estudos realizados com professores demonstram a permanência de lacunas significativas. Na investigação de Silva e Carvalho (2023), os docentes relataram falta de preparo para adaptar conteúdos, dificuldades de comunicação, dependência do tradutor e intérprete de Libras, insuficiência de materiais acessíveis e ausência de orientações pedagógicas sistemáticas. Também foram identificadas iniciativas individuais, desenvolvidas por professores que procuravam responder às demandas imediatas dos estudantes, mas sem uma abordagem institucional construída coletivamente. A inexistência de espaços regulares para planejamento, diálogo e troca de experiências contribuiu para que as ações permanecessem fragmentadas e dependentes do esforço particular de cada profissional (Silva; Carvalho, 2023, p. 12-13).

Essa realidade evidencia que o futuro da formação docente depende da articulação entre preparação individual e responsabilidade institucional. Não é suficiente incentivar o professor a buscar cursos por iniciativa própria quando as redes de ensino não asseguram tempo, financiamento, acompanhamento pedagógico e condições de aplicação dos conhecimentos adquiridos. A formação continuada deverá ser compreendida como política permanente de desenvolvimento profissional, integrada ao projeto pedagógico da escola e às necessidades reais de seus estudantes. Os processos formativos precisam ocorrer no próprio contexto de trabalho, envolvendo análise de práticas, elaboração de materiais, estudo de situações concretas, planejamento colaborativo, observação de aulas, participação da comunidade surda e avaliação das estratégias utilizadas.

Seibert (2025, p. 23-24) constatou que professores demonstram interesse por formações regulares relacionadas ao trabalho colaborativo, às estratégias de comunicação visual e às vivências com pessoas surdas. Os participantes do estudo também reconheceram que a inclusão não depende de um único profissional, mas da articulação entre professores, gestores, tradutores e intérpretes de Libras, profissionais especializados, estudantes e comunidade escolar. Esses resultados indicam que a disposição dos docentes para aprender deve ser acompanhada pela oferta de programas formativos coerentes, contextualizados e vinculados às dificuldades efetivamente encontradas na sala de aula.

O trabalho colaborativo apresenta-se, assim, como uma dimensão essencial das perspectivas futuras da formação. Experiências desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos demonstram que o planejamento conjunto pode retirar de um único profissional a responsabilidade exclusiva pelo estudante. Nessa organização, professores regentes, docentes do atendimento especializado, cuidadores, orientadores pedagógicos e demais profissionais compartilham informações, produzem estratégias e acompanham o desenvolvimento educacional. Antunes et al. (2023, p. 104-105) destacam que o planejamento coletivo permite articular os objetivos estabelecidos para cada estudante, adaptar materiais, organizar intervenções e considerar suas potencialidades, preferências e necessidades específicas.

A colaboração com o tradutor e intérprete de Libras também precisa ocupar espaço nos programas de formação, sem que ocorra confusão entre as atribuições dos profissionais. O intérprete desempenha função linguística indispensável em diferentes contextos, mas não substitui o professor nem assume a responsabilidade pelo ensino dos conteúdos. O docente continua responsável pelo planejamento, pela mediação pedagógica, pela avaliação e pelo acompanhamento da aprendizagem. Lacerda (2014, p. 35 apud Vieira; Santos; Silva, 2024, p. 16) assinala que a responsabilidade pela educação do estudante surdo não pode recair exclusivamente sobre o intérprete, cujo papel principal consiste em interpretar. Consequentemente, a formação futura deverá preparar professores para planejar em parceria com esse profissional, compartilhar previamente conteúdos e materiais, compreender os limites de cada função e estabelecer comunicação direta com o estudante surdo sempre que possível.

Outra dimensão fundamental corresponde ao reconhecimento da visualidade como princípio epistemológico e pedagógico, e não apenas como recurso complementar. A utilização de imagens, vídeos, mapas conceituais, esquemas, infográficos, materiais manipuláveis, demonstrações práticas, sinalizações e produções em Libras deve estar relacionada à organização conceitual do conhecimento. A visualidade não significa simplificação do conteúdo, mas criação de caminhos acessíveis para a compreensão, a participação e a produção de sentidos. Em pesquisa sobre planos de aula produzidos por licenciandos, Danilo Silva (2025, p. 6) verificou que 57,6% das estratégias propostas apresentavam caráter visual, enquanto as demais envolviam atividades coletivas, leitura, escrita, recursos digitais e aproximações com metodologias ativas. O resultado indica que a formação pode favorecer a construção de repertórios pedagógicos diversificados quando os futuros professores são orientados a planejar considerando as especificidades dos estudantes surdos.

Entretanto, a pedagogia visual não deve ser reduzida à inserção ocasional de figuras em aulas predominantemente orais. Os recursos precisam ser selecionados de acordo com os objetivos de aprendizagem, a faixa etária, a experiência linguística dos estudantes, o conteúdo curricular e as formas de interação propostas. Uma formação docente comprometida com o futuro deverá possibilitar que os professores analisem criticamente os materiais disponíveis, produzam recursos bilíngues e desenvolvam metodologias capazes de articular Libras, Língua Portuguesa escrita, imagens, objetos, espaços e diferentes linguagens. Isso exige conhecimentos técnicos, linguísticos e pedagógicos, além da participação ativa de professores surdos e de membros da comunidade surda na elaboração e na avaliação desses materiais.

As tecnologias digitais ampliam essas possibilidades, especialmente por permitirem a produção e a circulação de conteúdos em vídeo, o registro da Libras, o emprego de legendas, animações, plataformas interativas, ambientes virtuais de aprendizagem e diferentes formas de comunicação visual. Todavia, sua simples presença não garante inovação ou acessibilidade. Mendes (2024, p. 45) afirma que o investimento em recursos tecnológicos precisa ser acompanhado pela qualificação da equipe escolar, sobretudo dos

professores, que devem ser capazes de desenvolver metodologias coerentes com as necessidades dos educandos. Quando utilizadas de maneira planejada, as tecnologias podem ampliar o acesso aos conhecimentos, favorecer a autonomia e diversificar as experiências de aprendizagem dos estudantes surdos (Mendes, 2024, p. 45-46).

A formação docente para os próximos anos deverá incluir, portanto, letramento digital crítico e competência para produzir materiais acessíveis. Isso envolve a capacidade de gravar e editar vídeos em Libras, inserir legendas adequadas, organizar visualmente informações, avaliar a acessibilidade de plataformas, utilizar recursos de tradução com responsabilidade e compreender as limitações das ferramentas automáticas. A inteligência artificial, os ambientes imersivos e os sistemas digitais de produção multimodal podem contribuir para a educação de surdos, desde que sejam empregados sob critérios pedagógicos, éticos e linguísticos. O professor continuará exercendo papel indispensável na seleção, contextualização e avaliação desses recursos, pois nenhuma tecnologia substitui o conhecimento das singularidades dos estudantes e a mediação construída nas relações educacionais.

Também deverá ser ampliada a participação de profissionais surdos na formação inicial e continuada. Professores, pesquisadores, gestores e lideranças surdas possuem conhecimentos construídos a partir da experiência linguística, cultural, escolar e profissional, os quais não podem ser substituídos por interpretações exclusivamente ouvintes sobre a surdez. A presença desses sujeitos nos cursos de licenciatura, nos programas formativos, nas equipes pedagógicas e nos processos decisórios contribui para romper concepções assistencialistas e fortalecer o protagonismo da comunidade surda. Formar para a educação de surdos sem a participação efetiva das pessoas surdas significa manter uma estrutura na qual outros sujeitos continuam definindo suas necessidades, seus currículos e seus modos de aprender.

No campo das políticas públicas, observam-se iniciativas voltadas à expansão da formação especializada. Argolo e Francisco (2025, p. 58-59) destacam a criação de cursos vinculados ao Parfor Equidade e a participação de universidades de diferentes regiões na oferta de licenciaturas e segundas licenciaturas em Educação Bilíngue de Surdos. Embora essas ações representem avanços, sua distribuição ainda se mostra desigual, demandando políticas capazes de alcançar regiões, municípios e comunidades que permanecem sem profissionais habilitados ou estruturas educacionais bilíngues.

Nesse contexto, o problema que orienta este estudo pode ser formulado da seguinte maneira: quais princípios, conhecimentos, políticas e estratégias deverão orientar a formação inicial e continuada de professores para que a educação de surdos responda aos desafios linguísticos, culturais, pedagógicos e tecnológicos do futuro? Parte-se do entendimento de que a superação das barreiras educacionais não ocorrerá pela adoção de uma medida isolada, mas pela articulação entre formação bilíngue, pedagogia visual, tecnologias acessíveis, trabalho colaborativo, valorização profissional, participação da comunidade surda e compromisso das instituições públicas.

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar as perspectivas futuras da formação docente para a educação de surdos, considerando os desafios atuais e as possibilidades de transformação das políticas e das práticas formativas. De modo específico, busca-se discutir as limitações presentes na formação inicial; refletir sobre a importância da formação continuada e do desenvolvimento profissional; examinar a contribuição da Libras, da educação bilíngue, da visualidade e das tecnologias digitais; analisar o papel do trabalho colaborativo; e defender a participação ativa de profissionais e comunidades surdas na construção dos processos formativos.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e natureza teórica. O corpus de análise é constituído por artigos científicos, dissertações, monografias, relatos de experiências e documentos relacionados à formação de professores, à educação bilíngue, às práticas pedagógicas, às tecnologias, à inclusão e às percepções docentes sobre o ensino de estudantes surdos. A análise procura estabelecer relações entre os desafios diagnosticados pelas pesquisas e as possibilidades de reorganização da formação profissional, sem desconsiderar as diferenças existentes entre redes de ensino, regiões, etapas educacionais e trajetórias linguísticas dos estudantes.

A relevância deste trabalho encontra-se na necessidade de deslocar o debate da constatação recorrente do despreparo docente para a proposição de princípios formativos duradouros e institucionalmente sustentáveis. O futuro da educação de surdos dependerá da capacidade de transformar os conhecimentos produzidos pelas pesquisas e pelas comunidades surdas em políticas, currículos, programas e práticas efetivas. Assim, a formação docente deverá deixar de ser compreendida como resposta emergencial à chegada de um estudante surdo e passar a integrar, permanentemente, o projeto de uma educação bilíngue comprometida com o direito à língua, ao conhecimento, à participação, à autonomia e ao reconhecimento da diferença surda.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão dos fundamentos históricos e conceituais da formação docente para a educação de surdos exige reconhecer que os modelos de preparação profissional foram constituídos em estreita relação com as diferentes concepções de surdez predominantes em cada período histórico. As práticas formativas não são neutras, pois expressam modos específicos de compreender a pessoa surda, sua língua, suas capacidades cognitivas, sua cultura e sua participação social. Durante um longo período, a formação dos profissionais responsáveis pela escolarização de estudantes surdos esteve submetida a perspectivas clínicas e reabilitadoras, nas quais a surdez era interpretada prioritariamente como perda, anormalidade ou deficiência a ser corrigida. Consequentemente, o trabalho docente era direcionado à normalização do estudante, à estimulação auditiva e ao desenvolvimento da oralidade, enquanto a língua de sinais permanecia desvalorizada ou excluída do espaço escolar.

A consolidação do oralismo como orientação educacional produziu efeitos duradouros sobre a formação de professores. Nesse modelo, a aprendizagem da fala e da leitura labial ocupava posição central, restringindo o ensino dos conhecimentos escolares e subordinando o desenvolvimento educacional do estudante surdo à sua aproximação dos padrões linguísticos ouvintes. Mendes (2024, p. 34-35), ao retomar o percurso histórico da educação de surdos, observa que o oralismo transformou numerosas escolas em espaços de reabilitação da fala e de normalização dos indivíduos. Com base em Goldfeld, a autora demonstra que esse modelo compreendia a surdez como uma deficiência que deveria ser minimizada pela estimulação auditiva, de modo que a criança surda pudesse aprender a língua oral e integrar-se à comunidade ouvinte.

A orientação oralista influenciou não apenas os métodos empregados nas escolas, mas também o perfil dos professores formados para trabalhar com estudantes surdos. Esperava-se que esses profissionais dominassem técnicas de articulação da fala, treinamento auditivo e leitura orofacial, enquanto os conhecimentos relativos à língua de sinais, à cultura surda e às formas visuais de aprendizagem eram considerados secundários. A centralidade atribuída à reabilitação produziu uma separação entre ensino e experiência linguística, pois o estudante frequentemente era submetido a procedimentos destinados a aproximá-lo do padrão ouvinte, em vez de ter assegurado o acesso ao currículo por meio de uma língua plenamente acessível.

Mendes (2024, p. 35), apoiando-se em Goldfeld, explicita o sentido normalizador do oralismo mediante a seguinte citação:

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda à normalidade, à não-surdez (Goldfeld, 2002, p. 34 apud Mendes, 2024, p. 35).

A formação docente orientada pelo oralismo não se restringia à escolha de uma metodologia linguística. Tratava-se de uma concepção política e epistemológica que definia o estudante surdo a partir da falta da audição e subordinava seu desenvolvimento à aquisição da oralidade. Nessa perspectiva, o êxito do professor era avaliado pela capacidade de aproximar o estudante dos comportamentos considerados próprios das pessoas ouvintes, e não necessariamente pela aprendizagem dos conteúdos, pelo desenvolvimento da autonomia ou pela construção de uma identidade linguística positiva.

As limitações do oralismo favoreceram o surgimento de outras propostas, entre elas a Comunicação Total. Essa orientação ampliou o uso de diferentes recursos comunicativos, permitindo a combinação de fala, sinais, gestos, leitura labial, alfabeto manual e recursos visuais. Embora tenha representado uma reação à rigidez oralista, a Comunicação Total não garantiu, necessariamente, o reconhecimento da língua de sinais

como língua autônoma, dotada de estrutura gramatical própria. Em diversos contextos, os sinais foram empregados como apoio à língua oral, seguindo a organização sintática da língua portuguesa, o que limitava o acesso dos estudantes a uma língua visual plenamente constituída.

A Comunicação Total exigia que o professor conhecesse diferentes meios de comunicação, mas ainda não estabelecia, de maneira inequívoca, a Libras como língua de instrução. Desse modo, embora tenha favorecido maior presença de sinais nas escolas, manteve-se, em determinados casos, uma organização pedagógica centrada na língua portuguesa. O professor permanecia como agente responsável por adaptar diferentes recursos a uma estrutura linguística predominantemente ouvinte, sem que fossem discutidas suficientemente as implicações culturais, identitárias e políticas da educação dos surdos.

A emergência da perspectiva bilíngue representou um deslocamento mais profundo. O bilinguismo educacional passou a defender a língua de sinais como primeira língua das pessoas surdas sinalizantes e a língua majoritária, em sua modalidade escrita, como segunda língua. Esse modelo questionou diretamente a ideia de que a língua de sinais deveria funcionar apenas como apoio à oralidade. Também contribuiu para a consolidação de uma concepção socioantropológica da surdez, segundo a qual as pessoas surdas constituem comunidades linguísticas e culturais e desenvolvem formas próprias de compreender, significar e interagir com o mundo.

A passagem dos modelos clínicos para uma concepção linguística e cultural da surdez transformou as exigências relacionadas à formação docente. O professor deixou de ser compreendido apenas como aplicador de técnicas de reabilitação e passou a ser reconhecido como profissional responsável por organizar condições linguísticas, curriculares e pedagógicas de aprendizagem. Nessa nova concepção, sua formação precisa abranger conhecimentos sobre Libras, educação bilíngue, aquisição da linguagem, cultura e identidade surdas, ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, pedagogia visual, planejamento acessível, avaliação bilíngue e trabalho colaborativo.

A transformação das concepções de surdez não ocorreu de maneira linear nem eliminou completamente as práticas anteriores. Perspectivas clínicas, assistencialistas, integracionistas e bilíngues continuam coexistindo nas instituições e nos discursos educacionais. Em algumas situações, a escola reconhece formalmente a Libras, mas mantém o ensino estruturado em torno da oralidade e da língua portuguesa. Em outras, a presença do intérprete é considerada suficiente, mesmo quando o professor não modifica o planejamento, os recursos, a avaliação e as formas de interação. A formação docente precisa, portanto, possibilitar a identificação dessas contradições e promover uma reflexão crítica sobre os efeitos das diferentes concepções na escolarização dos estudantes surdos.

Argolo e Francisco (2025) destacam que as mobilizações da comunidade surda contribuíram decisivamente para uma mudança conceitual, na qual a surdez deixou de ser interpretada exclusivamente como falta e passou a ser reconhecida como diferença linguística e cultural. Essa alteração exige que a

formação dos professores seja reorganizada para além dos conhecimentos técnicos. O futuro professor deve compreender as relações de poder envolvidas na imposição de uma língua, na desvalorização das experiências visuais e na definição de políticas educacionais sem participação dos próprios sujeitos surdos.

Conceitualmente, a formação docente pode ser compreendida como processo contínuo de construção de conhecimentos, saberes profissionais, identidades, valores e modos de atuação. Ela não se encerra na obtenção do diploma de licenciatura, uma vez que a docência é desenvolvida em contextos sociais, institucionais e linguísticos permanentemente transformados. A formação inicial oferece fundamentos para o ingresso na profissão, enquanto a formação continuada permite problematizar as experiências, rever concepções, aprofundar conhecimentos e responder às novas demandas educacionais.

Na educação de surdos, essa continuidade assume especial importância porque as trajetórias linguísticas dos estudantes são heterogêneas. Há estudantes que tiveram contato precoce com a Libras, outros que ingressam na escola sem uma língua plenamente constituída, estudantes que utilizam recursos tecnológicos auditivos, surdos com deficiências associadas, surdos indígenas, negros, do campo, imigrantes, jovens, adultos e idosos. Nenhuma formação baseada em um perfil homogêneo será suficiente para responder a essa diversidade. O professor precisa desenvolver capacidade de observação, análise, escuta visual, planejamento e reflexão, construindo respostas pedagógicas de acordo com as características concretas dos sujeitos e dos contextos.

Silva (2025, p. 28-29) ressalta que a formação inicial deve articular a educação como processo emancipatório, a especificidade do trabalho docente e a integração entre teoria e prática. O futuro professor necessita conhecer as múltiplas realidades das instituições de educação básica e as singularidades dos estudantes, evitando uma preparação abstrata, descolada das condições reais de exercício profissional. No caso da educação de surdos, essa articulação significa aproximar os licenciandos de escolas bilíngues, classes com estudantes surdos, professores surdos, tradutores e intérpretes de Libras, famílias e organizações representativas da comunidade.

A formação docente também deve ser compreendida como processo coletivo. A complexidade do ensino de estudantes surdos não permite que todas as responsabilidades sejam atribuídas isoladamente ao professor regente, ao professor do Atendimento Educacional Especializado ou ao intérprete. A construção de práticas linguisticamente acessíveis depende de planejamento compartilhado, discussão curricular, avaliação conjunta e produção colaborativa de materiais. A coletividade não elimina as atribuições próprias de cada profissional, mas possibilita a integração dos conhecimentos pedagógicos, linguísticos e especializados.

Nesse sentido, o saber docente para a educação de surdos é constituído por diferentes dimensões. A primeira corresponde ao conhecimento científico e curricular da área ensinada. A segunda refere-se ao conhecimento pedagógico necessário à organização das situações de aprendizagem. A terceira envolve a

compreensão das línguas presentes no processo educacional e das relações entre Libras e Língua Portuguesa. A quarta diz respeito às dimensões culturais, históricas e políticas da surdez. A quinta corresponde aos saberes construídos na experiência e na interação com estudantes e profissionais surdos.

Essas dimensões não devem aparecer de forma fragmentada. O domínio de Libras, embora fundamental, não substitui o conhecimento didático, assim como o domínio do conteúdo disciplinar não garante uma aula acessível. Do mesmo modo, conhecer recursos visuais não assegura sua utilização crítica e conceitualmente articulada. A qualidade da formação depende da capacidade de integrar língua, conteúdo, metodologia, cultura, tecnologia, avaliação e experiência profissional.

Silva (2025) demonstra que a formação voltada à elaboração de planos de aula pode favorecer essa integração. Ao analisar estratégias produzidas por licenciandos, o autor identifica a presença de imagens estáticas, vídeos, sinalização em Libras, materiais concretos, atividades coletivas, leitura, escrita, recursos digitais e aproximações com metodologias ativas. Tais escolhas indicam que o planejamento pode constituir um espaço formativo privilegiado, desde que seja acompanhado de reflexão sobre a finalidade de cada estratégia e sobre sua relação com os objetivos de aprendizagem.

A formação para a educação de surdos precisa superar, portanto, dois reducionismos frequentes. O primeiro consiste em considerar que aprender alguns sinais é suficiente para tornar o professor preparado. O segundo corresponde à ideia de que somente especialistas devem responsabilizar-se por esses estudantes. A docência em contextos bilíngues requer formação específica e aprofundada, mas a responsabilidade educacional pertence a toda a instituição. Todos os professores precisam compreender os princípios da acessibilidade linguística e ser capazes de organizar práticas que favoreçam a participação e a aprendizagem.

A perspectiva histórica evidencia, assim, que as mudanças na formação docente acompanham as disputas sobre o significado da surdez. Enquanto os modelos normalizadores formavam profissionais para corrigir o estudante, a perspectiva bilíngue demanda professores capazes de reconhecer direitos, trabalhar com a diferença e construir condições de acesso ao conhecimento. Essa mudança não é apenas terminológica. Ela exige reorganização curricular das licenciaturas, ampliação da presença da Libras, inserção de professores surdos, estágios em contextos bilíngues, estudo das culturas surdas e formação continuada articulada às práticas escolares.

A educação bilíngue de surdos fundamenta-se no reconhecimento de que o acesso à língua constitui condição indispensável para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, cultural e educacional. Para as pessoas surdas sinalizantes, a Libras não representa um recurso auxiliar, uma técnica de comunicação ou uma adaptação destinada a compensar a ausência de audição. Trata-se de uma língua de modalidade visual-espacial, dotada de estrutura gramatical própria e vinculada às experiências históricas e culturais das comunidades surdas brasileiras.

O reconhecimento jurídico da Libras por meio da Lei nº 10.436/2002 representou um marco fundamental na consolidação dos direitos linguísticos das pessoas surdas. A regulamentação promovida pelo Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu medidas relacionadas à formação de professores, à inclusão da Libras em cursos de licenciatura, à preparação de tradutores e intérpretes e ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Posteriormente, a incorporação da educação bilíngue de surdos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fortaleceu a compreensão dessa proposta como modalidade educacional e não apenas como atendimento complementar.

Entretanto, o reconhecimento legal não garante automaticamente sua implementação. Os direitos linguísticos somente se concretizam quando a Libras circula de forma efetiva nas instituições, nas salas de aula, nos processos avaliativos, nos materiais didáticos, na gestão e nas relações cotidianas. Uma escola pode declarar-se inclusiva e, ao mesmo tempo, manter o estudante surdo dependente de traduções pontuais, sem acesso direto às explicações, aos debates e às atividades coletivas. O direito à matrícula precisa ser acompanhado do direito à participação, à compreensão, à expressão e à construção do conhecimento.

Na educação bilíngue, a Libras deve ocupar a posição de primeira língua e de língua de instrução, enquanto a Língua Portuguesa escrita é ensinada como segunda língua. Isso significa que os conteúdos curriculares devem ser apresentados em Libras e que a aprendizagem da escrita precisa considerar a experiência linguística visual do estudante. Não se trata de ensinar duas línguas de maneira simultânea ou misturada, mas de reconhecer suas estruturas, modalidades e funções distintas.

Mendes (2024, p. 37-38), citando Lacerda, apresenta uma definição que evidencia a diferença entre o bilinguismo, o oralismo e a Comunicação Total:

O bilinguismo contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso-gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se “misture” uma com a outra (Lacerda, 1998, p. 10 apud Mendes, 2024, p. 37-38).

A perspectiva bilíngue desloca o debate da deficiência para o direito à língua. O principal problema educacional deixa de ser localizado no corpo do estudante e passa a ser analisado nas barreiras linguísticas, pedagógicas e institucionais. Quando a escola não oferece uma língua acessível, não é a surdez que impede a aprendizagem, mas a organização educacional que restringe o acesso ao currículo. Essa mudança possui implicações diretas para a formação docente, pois o professor precisa aprender a identificar e remover essas barreiras.

Argolo e Francisco (2025, p. 45) afirmam que a relevância da educação bilíngue “vai além da simples instrução em duas línguas”. A Libras possibilita a comunicação, a expressão e a construção

identitária, enquanto o domínio da Língua Portuguesa escrita amplia o acesso à informação, à vida acadêmica, ao trabalho e às relações sociais mais amplas. Desse modo, as duas línguas desempenham funções complementares, sem que a aprendizagem do português deva resultar na desvalorização ou substituição da Libras.

A Libras constitui também um elemento central na constituição da subjetividade e na significação do mundo. O contato precoce com uma língua plenamente acessível favorece a formação de conceitos, a interação social, a expressão das emoções e o desenvolvimento da autonomia. Muitos estudantes surdos, entretanto, chegam à escola com experiências linguísticas restritas, especialmente quando nascem em famílias ouvintes que não receberam orientação ou oportunidade de aprender Libras. Nesses casos, a escola assume uma responsabilidade ainda maior na promoção do contato com usuários fluentes e na criação de ambientes de aquisição linguística.

Nascimento e Costa (2014, p. 170), apoiando-se em Fernandes, ressaltam que a escola pode constituir um espaço privilegiado para a aquisição da língua de sinais, especialmente por meio da interação com pares surdos e professores bilíngues. A presença de outros estudantes e adultos surdos possibilita o desenvolvimento linguístico, a identificação cultural e o acesso a formas de conhecimento que não dependem exclusivamente da mediação ouvinte.

A educação bilíngue não pode ser reduzida à tradução de conteúdos originalmente planejados em português. Uma aula concebida para estudantes ouvintes e posteriormente interpretada para Libras nem sempre considera o tempo visual, a organização espacial, os conhecimentos linguísticos dos estudantes e as relações entre imagem, sinalização e escrita. O planejamento bilíngue precisa nascer da compreensão das especificidades das duas línguas e das formas visuais de aprendizagem.

Também é necessário diferenciar o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. O ensino de Libras envolve o desenvolvimento da competência linguística na língua de sinais. O ensino em Libras corresponde à utilização dessa língua para ensinar os conteúdos das diferentes áreas. O ensino de português como segunda língua requer metodologias específicas, fundamentadas na relação entre uma primeira língua visual-espacial e uma segunda língua de modalidade escrita. A formação docente deve contemplar essas três dimensões, evitando que sejam confundidas ou atribuídas indiscriminadamente a um único profissional.

A escola bilíngue constitui um espaço no qual a Libras deve circular em todas as dimensões institucionais, não apenas durante a interpretação de aulas. A comunicação entre estudantes, professores, gestores, funcionários e famílias precisa ser organizada de modo a assegurar a participação da pessoa surda. Isso exige profissionais bilíngues, materiais produzidos em Libras, sinalização acessível, reuniões interpretadas, projetos culturais e espaços para o fortalecimento das identidades surdas.

Nascimento e Costa (2014, p. 161-162) esclarecem que, nas escolas bilíngues de surdos, a Libras e a Língua Portuguesa escrita constituem línguas de instrução e ensino, sendo esperado que os professores se tornem bilíngues. A presença permanente de um professor que não domina Libras, acompanhado de um intérprete, não deve ser tomada como configuração ideal, porque mantém o estudante dependente de uma comunicação mediada e limita a interação direta com o docente.

Essa afirmação não desvaloriza o trabalho do tradutor e intérprete, cuja atuação é indispensável em vários contextos educacionais. O que se questiona é a transferência da responsabilidade pedagógica para esse profissional. O intérprete viabiliza a comunicação entre línguas, mas não substitui o professor na seleção dos objetivos, no planejamento, na explicação dos conceitos, na avaliação e no acompanhamento da aprendizagem. O trabalho entre professor e intérprete deve ser colaborativo, com definição clara de atribuições e acesso antecipado aos conteúdos.

Silva (2025) observa que a simples presença do intérprete não constitui, por si mesma, uma estratégia de ensino. A estratégia pedagógica encontra-se no planejamento colaborativo, que possibilita antecipar conceitos, discutir escolhas linguísticas e organizar materiais adequados. Quando o intérprete recebe o conteúdo apenas no momento da aula, a qualidade da interpretação e a compreensão de termos específicos podem ser prejudicadas.

Os direitos linguísticos abrangem ainda o acesso à avaliação em condições equitativas. Avaliar estudantes surdos por meio de instrumentos elaborados exclusivamente para falantes nativos de português pode produzir resultados que expressam dificuldades linguísticas, e não o conhecimento efetivamente construído. A avaliação precisa considerar a Libras, a visualidade, a possibilidade de respostas sinalizadas e as características do português como segunda língua. Isso não significa reduzir os critérios acadêmicos, mas assegurar que o instrumento avalie o conteúdo pretendido sem introduzir barreiras desnecessárias.

A defesa da educação bilíngue também não implica desconsiderar a diversidade existente entre as pessoas surdas. Nem todos os estudantes possuem a mesma trajetória, usam os mesmos recursos ou compartilham idênticas experiências culturais. Há pessoas surdas que utilizam predominantemente Libras, outras que combinam diferentes formas de comunicação e outras que se identificam com experiências auditivas. O direito linguístico não deve transformar-se em imposição de uma identidade única, mas garantir condições para que cada sujeito tenha acesso a línguas, conhecimentos e escolhas informadas.

A formação docente precisa trabalhar com essa diversidade sem abandonar o princípio de que nenhuma criança deve ser privada do acesso a uma língua plenamente acessível. O professor deve compreender que o contato com a Libras não impede o desenvolvimento da Língua Portuguesa, da oralidade ou de outros recursos. Ao contrário, a constituição de uma primeira língua sólida pode favorecer processos posteriores de aprendizagem e participação.

No plano curricular, a educação bilíngue demanda a incorporação da história das comunidades surdas, da literatura em Libras, das produções artísticas visuais, das lutas políticas e dos conhecimentos produzidos por pesquisadores surdos. O currículo não pode apresentar as pessoas surdas apenas como destinatárias de políticas inclusivas. Elas devem aparecer como produtoras de língua, cultura, ciência, arte, educação e transformação social.

Os direitos linguísticos, portanto, não se limitam à permissão para utilizar Libras. Eles envolvem o direito de aprender, produzir conhecimento, participar das decisões, desenvolver uma identidade positiva e acessar todos os níveis de ensino em condições de equidade. A educação bilíngue representa uma resposta política e pedagógica a esses direitos, exigindo professores preparados, instituições comprometidas e participação permanente da comunidade surda.

A formação inicial constitui o primeiro espaço sistemático de preparação para o exercício da docência. Nos cursos de licenciatura, os futuros professores devem desenvolver conhecimentos sobre os conteúdos específicos, as teorias educacionais, as metodologias, o planejamento, a avaliação, a diversidade dos estudantes e as condições concretas das escolas. Entretanto, a formação destinada ao trabalho com estudantes surdos ainda apresenta lacunas relacionadas à carga horária, à fragmentação curricular, à pouca articulação entre teoria e prática e à ausência de experiências em ambientes bilíngues.

A obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, estabelecida pelo Decreto nº 5.626/2005, representou um avanço importante. Antes dessa medida, muitos professores concluíam a graduação sem qualquer contato sistemático com a língua de sinais ou com as discussões sobre educação de surdos. A inclusão da disciplina ampliou a visibilidade da Libras e possibilitou que futuros profissionais conhecessem aspectos linguísticos, históricos e culturais relacionados às comunidades surdas.

Apesar de sua relevância, a existência de uma disciplina isolada não assegura uma formação suficiente. Em muitos cursos, a carga horária permite apenas uma introdução à Libras, sem possibilitar o desenvolvimento da fluência ou o aprofundamento das metodologias de ensino. Além disso, conteúdos sobre surdez e educação bilíngue frequentemente permanecem concentrados nessa disciplina, sem integração com didática, currículo, alfabetização, avaliação, estágio e metodologias específicas.

Silva (2025, p. 15-16) reconhece a importância da obrigatoriedade da Libras, mas demonstra que o preparo para ensinar estudantes surdos precisa ultrapassar o conhecimento linguístico introdutório. O autor recupera uma crítica às políticas que promovem alterações formais sem transformar suficientemente as condições pedagógicas:

Apesar de haver a implementação de “inúmeras mudanças, em termos de políticas inclusivas [...], ainda que muitas vezes de forma deficitária ou mesmo encobrindo uma real exclusão pedagógica”, é necessário que aconteçam mudanças reais na escola para favorecer a aprendizagem dos surdos (Martins; Nascimento, 2012, p. 58 apud Silva, 2025, p. 16).

O crescimento das políticas inclusivas pode coexistir com formas de exclusão dentro da sala de aula. O estudante encontra-se matriculado e fisicamente presente, mas não compreende as explicações, não participa das discussões, recebe atividades simplificadas ou permanece sob responsabilidade quase exclusiva do intérprete. A formação inicial precisa problematizar essas situações para que a inclusão não seja confundida com presença física.

Um dos principais desafios consiste em integrar os conhecimentos sobre educação de surdos ao conjunto da licenciatura. Os estudantes dos cursos de Matemática, História, Ciências, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Portuguesa necessitam analisar como os conteúdos de suas áreas podem ser ensinados visualmente, mediados em Libras e relacionados ao português escrito. A responsabilidade pela formação não deve ser atribuída apenas ao professor da disciplina de Libras.

Os estágios supervisionados também precisam incluir experiências com estudantes surdos e instituições bilíngues. Sem contato com situações reais, o futuro professor pode concluir a graduação conhecendo conceitos gerais, mas sem compreender como organizar a disposição da sala, produzir materiais visuais, comunicar-se com o estudante, trabalhar com o intérprete ou avaliar uma produção escrita em segunda língua. A aproximação com a prática permite confrontar concepções, identificar dificuldades e construir conhecimentos profissionais.

Outro desafio diz respeito à formação dos próprios formadores. A inclusão de conteúdos sobre educação de surdos nas licenciaturas depende da existência de professores universitários que conheçam Libras, educação bilíngue, estudos surdos e pedagogia visual. Quando apenas um docente assume toda a responsabilidade pelo tema, as discussões permanecem isoladas. É necessário investir na formação das equipes universitárias e ampliar a contratação de professores surdos.

A formação continuada, por sua vez, deve responder às necessidades dos profissionais em exercício. Muitos professores foram formados antes da obrigatoriedade da Libras nas licenciaturas ou tiveram contato limitado com a temática. Outros trabalham pela primeira vez com um estudante surdo e buscam orientações imediatas. A formação continuada não pode ser compreendida como ação emergencial oferecida somente após a matrícula do estudante, mas como política permanente de desenvolvimento profissional.

Seibert (2025, p. 23-24) constatou que os professores participantes de sua pesquisa demonstraram interesse em formações regulares, especialmente sobre trabalho colaborativo, comunicação visual e experiências com pessoas surdas. Também reconheceram a importância da aproximação entre teoria e prática e da colaboração com profissionais especializados. Esses dados indicam que a formação precisa partir das demandas concretas, sem se limitar a palestras genéricas ou atividades desconectadas do cotidiano escolar.

A insegurança na comunicação aparece frequentemente como uma das dificuldades relatadas pelos docentes. Muitos profissionais afirmam depender integralmente do intérprete e não possuir recursos para

estabelecer uma comunicação direta com o estudante. Embora não seja razoável esperar que um curso breve produza fluência em Libras, a formação continuada pode desenvolver competências comunicativas progressivas e, sobretudo, modificar atitudes. O professor precisa dirigir-se ao estudante surdo, manter contato visual, respeitar o tempo da interpretação e criar situações em que a Libras circule no espaço escolar.

As dificuldades não se restringem à língua. Silva e Carvalho (2023) identificaram problemas relacionados à ausência de materiais adaptados, à falta de articulação entre docentes e equipe pedagógica, à insuficiência de recursos humanos e ao desenvolvimento de iniciativas individuais sem apoio institucional. Os participantes relatavam esforços próprios para adaptar aulas, mas não dispunham de espaços sistemáticos para troca de experiências e planejamento conjunto.

Esse quadro demonstra que o discurso do despreparo não deve ser utilizado para responsabilizar exclusivamente o professor. A preparação profissional depende das condições oferecidas pelas universidades, pelas redes de ensino e pelas escolas. Exigir práticas bilíngues sem disponibilizar formação, tempo de planejamento, materiais, intérpretes e apoio pedagógico significa transferir ao indivíduo uma responsabilidade institucional.

A formação continuada necessita ser realizada, preferencialmente, em serviço, articulada às situações vivenciadas pela equipe. Reuniões pedagógicas podem incluir análise de planos de aula, discussão de vídeos, produção de glossários, elaboração de materiais bilíngues, estudo de casos, observação de práticas e participação de profissionais surdos. O acompanhamento prolongado tende a produzir efeitos mais consistentes do que cursos pontuais.

O trabalho colaborativo é um dos princípios centrais dessa formação. Antunes et al. (2023, p. 105) descrevem uma proposta na qual professores do atendimento educacional especializado, docentes regentes e cuidadores organizam conjuntamente os objetivos, as estratégias e os materiais. O planejamento parte do Plano Educacional Individualizado e das demandas apresentadas pelos professores, considerando potencialidades, interesses e necessidades dos estudantes.

A colaboração não deve ser confundida com transferência de responsabilidades. O professor regente permanece responsável pelo currículo e pelo ensino, enquanto o professor especializado oferece conhecimentos e estratégias complementares. O intérprete realiza a mediação linguística; o gestor assegura condições institucionais; e os profissionais surdos contribuem com conhecimentos linguísticos e culturais. A delimitação das atribuições favorece uma atuação integrada e evita que o estudante seja considerado responsabilidade exclusiva de um setor.

A formação continuada deve incluir também processos de reflexão sobre as expectativas docentes. Baixas expectativas em relação ao estudante surdo podem resultar em simplificação curricular, redução dos objetivos e pouca exigência acadêmica. A acessibilidade não significa diminuir a complexidade do conhecimento, mas diversificar as formas de apresentação, interação e expressão. O professor precisa

acreditar na capacidade de aprendizagem do estudante e identificar as barreiras que dificultam sua participação.

Outro aspecto essencial é o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Professores formados para ensinar português a estudantes ouvintes nem sempre conhecem as particularidades da aprendizagem da escrita por usuários de Libras. Erros relacionados à ordem das palavras, aos artigos, às preposições e à flexão verbal podem refletir a relação entre sistemas linguísticos distintos. A avaliação dessas produções requer conhecimento sobre segunda língua, sem que isso implique abandonar o ensino sistemático da norma escrita.

A formação inicial e continuada precisa, ainda, preparar os docentes para trabalhar com estudantes surdos que apresentam outras deficiências ou necessidades específicas. O planejamento deve considerar diferentes formas de comunicação, mobilidade, cognição e interação. O atendimento não pode ser baseado em uma concepção abstrata de “aluno surdo padrão”, pois a diversidade interna da comunidade é ampla.

O desenvolvimento profissional também está relacionado à valorização da experiência docente. Professores constroem conhecimentos ao planejar, experimentar, avaliar e reconstruir suas práticas. Esses saberes precisam ser compartilhados, registrados e analisados, evitando que soluções importantes permaneçam restritas a um único profissional. Grupos de estudo, comunidades de prática e projetos de pesquisa colaborativa podem transformar experiências individuais em patrimônio coletivo da escola.

Silva (2025) mostra que a produção e análise de planos de aula podem funcionar simultaneamente como investigação e formação. Ao refletir sobre as estratégias selecionadas, os licenciandos identificam limites, possibilidades e relações entre visualidade, conteúdo e participação. O processo formativo torna-se mais significativo quando o professor não recebe apenas receitas, mas aprende a justificar suas escolhas e avaliar seus efeitos.

Superar os desafios atuais exige, portanto, uma política integrada. A disciplina de Libras deve ser ampliada e articulada a outros componentes; os estágios devem incluir contextos bilíngues; professores surdos devem participar da formação; as redes precisam oferecer programas permanentes; e as escolas devem assegurar planejamento coletivo. A formação não pode depender apenas da boa vontade individual, pois a garantia dos direitos educacionais requer compromisso institucional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que as perspectivas futuras da formação docente para a educação de surdos dependem da superação de modelos formativos fragmentados, pontuais e centrados apenas na introdução básica à Libras. A preparação dos professores precisa integrar conhecimentos linguísticos, culturais, históricos, pedagógicos e tecnológicos, reconhecendo a Libras como primeira língua

e língua de instrução das pessoas surdas sinalizantes, bem como a Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

Verificou-se que a formação inicial e continuada deve estar articulada às práticas escolares, ao planejamento colaborativo, à pedagogia visual, à produção de materiais bilíngues e ao uso crítico das tecnologias digitais. Também se destaca a necessidade de ampliar a presença de professores, pesquisadores e lideranças surdas nos cursos de licenciatura, nos programas formativos e nos espaços de decisão, de modo que a comunidade surda participe efetivamente da construção das políticas e das práticas educacionais.

Conclui-se que a consolidação de uma educação bilíngue de qualidade exige políticas públicas permanentes, financiamento, valorização profissional, ampliação de cursos específicos e condições institucionais para o trabalho coletivo. Assim, a formação docente do futuro deverá ser bilíngue, visual, crítica, colaborativa e comprometida com os direitos linguísticos, culturais e educacionais das pessoas surdas, garantindo não apenas o acesso à escola, mas também participação, aprendizagem, autonomia e reconhecimento da diferença surda.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ana Luisa; GALLOUCKYDIO, Andreia; SOUZA, Elizabeth de Souza Gomes; FURTADO, Luciana Andreia Rodrigues; SILVA, Raquel de Moraes Ramos da; MORAES, Violeta Porto. O atendimento educacional especializado AEE aos estudantes surdos com deficiências e/ou transtorno do espectro autista no INES: a construção de uma proposta de trabalho colaborativa. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 59, p. 98-109, jul./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.20395/revesp.2023.59.2.98-109>.

ARGOLO, Mariana Alonso; FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes. Avanços e perspectivas da educação bilíngue de surdos no Brasil. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 9, n. 1, p. 41-65, jan./abr. 2025.

AZEVEDO, Kézia Meize de Melo; COSTA, Rafaela Almeida da. Análise de relatos sinalizados de sujeitos surdos: a acessibilidade no ensino de História. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 9, p. 1-12, e10711931518, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i9.31518>.

BARBOSA, Felipe Venâncio; NEVES, Sylvia Lia Grespan. Avaliação da língua de sinais, aquisição de língua de sinais e alfabetização na língua de sinais. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 22, p. 1-12, 2024.

BIZON, Ana Cecília Cossi; SILVA, Ivani Rodrigues. “Eu também posso escrever!”: narrando a produção de material didático de Português como Segunda Língua para Surdos em uma perspectiva decolonial e translíngue. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 1-47, e202359806, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202359806>.

GOMES, Alessandra; PEREGRINO, Giselly; GONÇALVES, Ronaldo. Prática escolar com estudantes jovens, adultos e idosos na educação básica do INES. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 59, p. 36-49, jul./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.20395/revesp.2023.59.2.36-49>.

LENARTOVICZ, Lucas Emanuel; MELO, Alessandro de. Percurso de um professor surdo: autobiografia e relação com as políticas educacionais. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-19, e23010.037, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.27.23010.037>.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; GRAFF, Patrícia. Entrevista com a professora Maura Corcini Lopes: a produção do ser surdo na experiência da educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, p. 229-240, e0237, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0237>.

MENDES, Marcela Carolina dos Santos. **Explorando o potencial transformador das tecnologias na educação de surdos**: desafios, oportunidades e perspectivas futuras. 2024. 53 f. Monografia (Licenciatura em Letras-Libras) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 2, p. 159-178, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021>.

SEIBERT, Marlucia Schulthais Alves. **A percepção docente sobre a educação de surdos**: reflexões e impacto. 2025. 28 f. Monografia (Especialização em Educação Especial Inclusiva) – Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância, Instituto Federal do Espírito Santo, Linhares, 2025.

SILVA, Aurora Maria Baptista da; CARVALHO, Adriano Reder de. Estudantes surdos no IF Sudeste MG – campus Barbacena: percepções docentes. **Educitec: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 9, e225523, 2023. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v9.2255>.

SILVA, Danilo São José da. **Formação docente para a educação de surdos**: análise de estratégias de ensino em planos de aula e em narrativas autobiográficas. 2025. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2025.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; SANTOS, Juliete Michely Ribeiro dos; SILVA, Danielli da Costa. Os estudantes surdos e o processo de inclusão em ambientes de aprendizagem no ensino regular. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-28, e75800, 2024. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2024.75800>.

POSFÁCIO

Ao concluir a leitura desta obra, uma ideia se impõe: a educação de surdos não pode ser tratada como tema periférico da escola ou como responsabilidade exclusiva de um profissional especializado. Ela interroga o próprio modo como as instituições compreendem língua, conhecimento, currículo, avaliação e participação. Quando um estudante não encontra uma língua acessível, materiais adequados ou interlocutores com quem possa construir sentidos, o problema não está em sua capacidade de aprender, mas nas condições que lhe foram oferecidas.

O percurso dos capítulos evidencia uma mudança decisiva: da tentativa histórica de normalizar o sujeito surdo para o reconhecimento de sua diferença linguística e cultural. Essa mudança, entretanto, permanece incompleta. A legislação brasileira assegura direitos importantes, mas a experiência cotidiana ainda revela barreiras, improvisações e desigualdades. A tarefa que permanece é transformar conquistas legais em políticas financiadas, ações avaliadas e práticas sustentáveis.

Nesse processo, a Libras precisa existir para além de momentos isolados. Ela deve circular nas relações, no ensino, na gestão, na pesquisa e na produção cultural. Do mesmo modo, o português escrito deve ser ensinado como segunda língua, sem que as diferenças entre as línguas sejam convertidas em sinais de incapacidade. Uma escola bilíngue não se define apenas pelo nome, mas pela forma como organiza tempos, espaços, currículos, materiais e interações.

A formação docente apresentada ao longo do livro também aponta para uma concepção de profissionalidade baseada na aprendizagem permanente. Professores necessitam de tempo para estudar, planejar, produzir materiais, dialogar com intérpretes e profissionais especializados, observar os resultados de suas estratégias e reconstruir suas práticas. Necessitam, sobretudo, encontrar professores, pesquisadores e estudantes surdos como parceiros de conhecimento, e não apenas como fontes de informação sobre uma experiência que lhes seria externa.

As tecnologias, por sua vez, abrem possibilidades relevantes, mas não dispensam responsabilidade. Vídeos em Libras, legendas, plataformas digitais e ferramentas de inteligência artificial podem ampliar o acesso ou reproduzir novas barreiras, a depender de sua qualidade, de seu contexto de uso e de quem participa de sua elaboração. A inovação educacional somente será inclusiva quando combinar desenvolvimento técnico, intencionalidade pedagógica, direitos linguísticos e avaliação crítica.

Por isso, o futuro anunciado nesta obra não é automático. Ele depende de escolhas realizadas no presente: incluir a comunidade surda nos espaços de decisão; fortalecer a formação bilíngue; garantir acesso linguístico desde a infância; preservar expectativas acadêmicas elevadas; diversificar modos de ensinar e avaliar; e compreender a acessibilidade como princípio de toda a instituição. Cada uma dessas escolhas desloca a inclusão do discurso para a experiência concreta.

Que este livro permaneça aberto nas salas de aula, nas universidades, nos grupos de estudo e nos espaços de gestão. Que suas reflexões ajudem a identificar barreiras naturalizadas e a construir práticas mais responsáveis. E que a educação de surdos seja continuamente produzida com as pessoas surdas, em diálogo com suas línguas, culturas, conhecimentos e projetos de vida. Uma educação verdadeiramente democrática começa quando todos podem compreender, expressar-se, aprender e participar com dignidade.

Dr^a. Prof.^a Luciane Cruz Silveira

Professora Adjunta de Libras do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES)

REALIZAÇÃO:

Aurum
EDITORA

CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná
www.aurumeditora.com