

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO INCLUSIVO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

DEAF EDUCATION IN THE INCLUSIVE CONTEXT: CHALLENGES AND
POSSIBILITIES FOR PEDAGOGICAL PRACTICE

Ciências Humanas • 31/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/793322803](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/793322803)

Daniela Maria Silva dos Santos¹

Elza Maria do Socorro da Silva²

RESUMO

A educação de pessoas surdas no Brasil passou por diferentes concepções e práticas educacionais, desde períodos marcados pela exclusão e pelo predomínio do oralismo até o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dos direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas. Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo analisar aspectos relacionados à educação de surdos, à Libras, à formação docente, à atuação do intérprete de Libras no contexto educacional e às práticas pedagógicas voltadas aos estudantes surdos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Os resultados evidenciam a importância do reconhecimento da Libras como língua e do acesso a ela para o desenvolvimento linguístico e educacional da pessoa surda. Também se destaca a necessidade de formação docente que contemple as especificidades linguísticas e educacionais dos estudantes surdos, bem como a atuação articulada entre professores e intérpretes. As práticas pedagógicas devem valorizar a visualidade, o uso de recursos acessíveis e a contextualização dos conteúdos. Conclui-se que a educação de surdos requer ações articuladas entre língua, formação profissional, interpretação e práticas pedagógicas, visando ampliar as condições de acesso e participação dos estudantes surdos no ambiente escolar.

Palavras-chave: Surdez; Educação inclusiva; Aquisição da linguagem; Acessibilidade linguística; Estratégias de ensino.

ABSTRACT

The education of deaf people in Brazil has undergone different approaches and educational practices, from periods marked by exclusion and the predominance of oralism to the recognition of Brazilian Sign Language (Libras) and the linguistic and educational rights of deaf people. In this context, this study aims to analyze

aspects related to deaf education, Libras, teacher training, the work of Libras interpreters in the educational context, and pedagogical practices aimed at deaf students. This is a bibliographic study with a qualitative approach. The results highlight the importance of recognizing Libras as a language and ensuring access to it for the linguistic and educational development of deaf people. The need for teacher training that addresses the linguistic and educational specificities of deaf students is also emphasized, as well as collaborative work between teachers and interpreters. Pedagogical practices should value visibility, the use of accessible resources, and the contextualization of content. It is concluded that deaf education requires coordinated actions involving language, professional training, interpreting, and pedagogical practices, aiming to expand opportunities for access and participation of deaf students in the school environment.

Keywords: Deafness; Inclusive education; Language acquisition; Linguistic accessibility; Teaching strategies.

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar constitui um espaço importante para o desenvolvimento dos sujeitos e para a construção de conhecimentos, mas a garantia de acesso à escola não significa, por si só, que todos os estudantes tenham as mesmas condições de participação e aprendizagem. No caso dos estudantes surdos, as especificidades linguísticas e comunicacionais precisam ser consideradas na organização do processo educacional, uma vez que a língua utilizada para a interação e para a construção de conhecimentos exerce papel fundamental em sua trajetória escolar. Dessa forma, discutir a educação de estudantes surdos envolve não apenas a presença desses alunos no ambiente escolar, mas também

as condições oferecidas para que possam participar das atividades, compreender os conteúdos e estabelecer relações de interação no cotidiano educacional.

No contexto brasileiro, a ampliação dos direitos educacionais e linguísticos das pessoas surdas trouxe mudanças importantes para a organização da educação. A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como direito de todos, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, estabeleceu a oferta de atendimento educacional especializado aos estudantes que dele necessitam. Posteriormente, a Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou aspectos relacionados ao seu uso e à formação de profissionais para atuar na área. Mais recentemente, a Lei nº 14.704/2023 estabeleceu novas disposições relacionadas à formação e à atuação dos profissionais intérpretes e tradutores de Libras. Esse conjunto de medidas contribuiu para o reconhecimento de direitos, mas também evidencia a necessidade de compreender como esses direitos se relacionam com as condições concretas de escolarização dos estudantes surdos.

Nesse sentido, a presença da Libras no espaço educacional constitui um aspecto central, pois o acesso à língua está relacionado às possibilidades de comunicação, interação e desenvolvimento linguístico do estudante surdo. Entretanto, o acesso à língua não deve ser analisado de maneira isolada. A formação dos professores para lidar com as especificidades linguísticas e educacionais desses estudantes, a atuação do intérprete de Libras e a organização das práticas pedagógicas também fazem parte das condições necessárias para o desenvolvimento do processo de ensino e

aprendizagem. Assim, torna-se relevante compreender como esses diferentes elementos se articulam no contexto escolar e quais aspectos podem favorecer a participação dos estudantes surdos nas atividades educacionais.

A partir dessa perspectiva, esta pesquisa parte do seguinte problema: como a Libras, a formação docente, a atuação do intérprete de Libras e as práticas pedagógicas podem contribuir para ampliar as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes surdos no contexto educacional? A escolha dessa questão está relacionada à necessidade de compreender que a inclusão escolar não se limita à matrícula ou à permanência do estudante na instituição, mas envolve condições linguísticas, profissionais e pedagógicas que possibilitem sua participação efetiva no processo educativo.

A realização deste estudo justifica-se, portanto, pela necessidade de discutir aspectos que interferem na escolarização de estudantes surdos, considerando que a efetivação dos direitos educacionais depende também da organização das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. A formação dos professores, o conhecimento sobre a Libras, a atuação do intérprete e o planejamento de estratégias pedagógicas acessíveis são elementos que podem interferir nas possibilidades de interação e acesso aos conteúdos escolares. Dessa maneira, reunir e discutir esses aspectos permite compreender a educação de surdos de forma articulada, considerando tanto as questões linguísticas quanto as profissionais e pedagógicas envolvidas nesse processo.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar aspectos relacionados à educação de estudantes surdos, considerando a importância da

Libras, da formação docente, da atuação do intérprete de Libras e das práticas pedagógicas para o acesso e a participação desses estudantes no processo educacional. Para alcançar esse objetivo, busca-se apresentar aspectos históricos da educação de pessoas surdas e as principais concepções que marcaram esse percurso; compreender a importância da Libras para o desenvolvimento linguístico e educacional da pessoa surda; discutir a formação docente para a atuação com estudantes surdos; analisar a atuação do intérprete de Libras no contexto educacional e sua relação com o trabalho docente; e identificar práticas pedagógicas e recursos que possam favorecer o acesso dos estudantes surdos aos conteúdos e às atividades escolares.

A relevância científica deste estudo está relacionada à possibilidade de reunir, em uma mesma discussão, diferentes aspectos que compõem a educação de estudantes surdos, articulando língua, formação profissional, interpretação e práticas pedagógicas. Ao considerar esses elementos conjuntamente, a pesquisa contribui para uma compreensão mais ampla das condições necessárias ao processo educacional de estudantes surdos, evitando uma abordagem restrita apenas à questão linguística ou à presença do intérprete em sala de aula. Do ponto de vista social, a discussão também se mostra relevante por abordar condições relacionadas à participação e ao acesso dos estudantes surdos à educação, contribuindo para o debate sobre práticas escolares que considerem suas especificidades linguísticas e educacionais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Educação de Surdos

A história da educação das pessoas surdas é marcada por diferentes formas de compreender a surdez e, conseqüentemente, por diferentes maneiras de tratar e educar esses sujeitos. A ausência da fala foi associada à incapacidade de pensar, aprender e participar da vida em sociedade. Honora (2014) registra que, nas sociedades grega e romana, os surdos eram considerados fora dos padrões de humanidade estabelecidos naquele período, o que resultava na restrição de direitos relacionados à herança, ao casamento e à escolarização. Essa concepção estava relacionada à ideia de que a audição e a fala eram condições necessárias para o desenvolvimento intelectual.

Na Idade Média, a situação das pessoas surdas permaneceu marcada pela exclusão social e familiar. Segundo Honora (2014), a sociedade medieval era fortemente influenciada pela Igreja Católica e por uma concepção de normalidade associada à ideia de que o homem havia sido criado à imagem e semelhança de Deus. Nesse contexto, aqueles que não correspondiam a esse padrão eram colocados à margem da sociedade. As pessoas surdas, muitas vezes, não eram bem aceitas por suas famílias nem pela sociedade, permanecendo afastadas da convivência familiar e social e sendo, em alguns casos, criadas em espaços separados, como os fundos dos castelos. Essa condição de isolamento também repercutia em sua formação, uma vez que o acesso à educação era restrito e estava relacionado, principalmente, às famílias nobres que buscavam ensinar seus filhos surdos a se comunicar oralmente para garantir a manutenção de seus direitos e heranças.

Foi nesse período que algumas experiências relacionadas à comunicação por meio de gestos começaram a adquirir importância para a educação dos surdos. Honora (2014) relata que, nos

monastérios, os monges utilizavam uma linguagem gestual rudimentar em razão do voto de silêncio. Essa forma de comunicação posteriormente passou a ser utilizada por alguns religiosos no trabalho de educação de filhos surdos de famílias nobres. Nesse contexto, destaca-se o monge beneditino espanhol Pedro Ponce de León, considerado pela autora o primeiro professor de surdos da história. Seu trabalho envolveu o desenvolvimento de um alfabeto manual e a educação de alunos surdos, alguns dos quais alcançaram conhecimentos em áreas como Matemática, História e Filosofia.

A educação dos surdos passou, então, a apresentar experiências mais sistematizadas. Salles et al. (2004) destacam que, no século XVIII, surgiram educadores que desenvolveram diferentes métodos destinados à educação das pessoas surdas. Entre eles estavam Samuel Heineck, Charles-Michel de L'Epée e Thomas Braidwood, cujas propostas apresentavam diferentes compreensões sobre os caminhos que deveriam ser utilizados no processo educativo. Esse período representou uma mudança importante, pois a educação dos surdos começou a ser organizada de forma institucional e deixou de estar restrita a experiências particulares realizadas por preceptores.

Entre essas iniciativas, destaca-se o trabalho do abade Charles-Michel de L'Epée. Conforme Honora (2014), em 1760 foi criada, na França, a primeira instituição educacional pública destinada aos surdos, posteriormente denominada Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris. A iniciativa de L'Epée contribuiu para a expansão de instituições voltadas à educação de pessoas surdas em diferentes países, marcando um período de maior organização institucional desse processo educativo.

Ao longo desse processo, entretanto, a educação dos surdos também passou a ser marcada pelo confronto entre diferentes concepções acerca da forma mais adequada de educá-los. Enquanto algumas experiências utilizavam sinais, outras priorizavam a fala e a leitura labial. Honora (2014) apresenta, nesse contexto, experiências desenvolvidas por educadores que defendiam a oralização, como Jacob Rodrigues Pereira e Johann Konrad Amman. A autora mostra que os métodos empregados nesse período eram variados e que a educação dos surdos estava fortemente relacionada à tentativa de desenvolver a comunicação oral.

No Brasil, a organização da educação das pessoas surdas ocorreu em um contexto no qual experiências educacionais desenvolvidas na Europa passaram a influenciar as iniciativas destinadas a esse público. Salles et al. (2004) situam o início dessa organização com a chegada do professor francês Ernest Huet ao Rio de Janeiro, em um período no qual as pessoas surdas ainda não eram plenamente reconhecidas como cidadãs. Honora (2014), por sua vez, relaciona a vinda de Huet à iniciativa de D. Pedro II, que o convidou para atuar na educação de pessoas surdas no país.

A atuação de Ernest Huet esteve diretamente relacionada à organização da primeira instituição brasileira destinada à educação de surdos. Segundo Honora (2014), em 26 de setembro de 1857 foi fundado, no Rio de Janeiro, o então Instituto de Surdos-Mudos, posteriormente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A instituição constituiu um marco na história da educação das pessoas surdas no Brasil e, conforme a autora, tornou-se um centro de referência relacionado à surdez.

A presença de Huet também teve importância para a formação histórica da língua de sinais utilizada no Brasil. Honora (2014) afirma que o professor francês utilizava o alfabeto manual e a Língua de Sinais Francesa e, ao entrar em contato com os surdos brasileiros, contribuiu para o processo que posteriormente resultaria na formação da Língua Brasileira de Sinais.

No contexto do século XIX, as diferentes concepções sobre a educação de surdos continuaram em disputa entre propostas que utilizavam sinais e aquelas que priorizavam a oralização ganhou proporções internacionais e alcançou um momento decisivo no Congresso de Milão, realizado em 1880. Salles et al. (2004) explicam que, nesse congresso, o método oral foi considerado o mais adequado para a educação dos surdos, consolidando uma perspectiva que colocava a língua oral como condição para o desenvolvimento e a integração social.

Nesta fase, os Surdos que frequentavam escolas começaram a ter aulas somente na sua forma oral e quando insistiam em usar a Língua de Sinais eram amarrados com suas mãos para trás e, em alguns casos, eram cruelmente açoitados pela palmatória (Honora, 2014, p. 57).

A predominância do oralismo permaneceu durante grande parte do período posterior ao Congresso de Milão. Salles et al. (2004) apontam que essa perspectiva esteve associada a uma concepção de surdez centrada na deficiência e na tentativa de aproximar a pessoa surda dos padrões estabelecidos para os ouvintes. Nesse contexto, o desenvolvimento da fala assumiu posição central na educação, enquanto o uso dos sinais foi desvalorizado. Para os autores, as

consequências dessa concepção também foram observadas no percurso escolar de muitos surdos, marcado por dificuldades de aprendizagem e defasagens educacionais.

No contexto brasileiro, os efeitos dessa perspectiva também alcançaram as instituições destinadas à educação de surdos. No Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), essa influência tornou-se evidente em 1911, quando, segundo Honora (2014), a instituição passou a abolir o uso da língua de sinais em suas práticas educacionais. Dessa forma, o predomínio do oralismo ultrapassou o contexto europeu e passou a influenciar também a organização da educação de surdos no Brasil.

Além do INES, outras instituições passaram a participar da história educacional da população surda no país. Honora (2014) destaca o Instituto Santa Terezinha, fundado em 1929, inicialmente organizado como internato para meninas surdas, e o Instituto Educacional São Paulo (IESP), fundado em 1954 e posteriormente doado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A existência dessas instituições evidencia a ampliação, ao longo do século XX, dos espaços destinados à educação das pessoas surdas no Brasil.

Honora (2014) registra que, a partir da década de 1970, a Comunicação Total passou a representar uma mudança em relação ao predomínio exclusivo do oralismo, ao admitir o uso conjunto da língua oral e de sinais. Santana (2007) explica que essa abordagem surgiu diante do descontentamento com o oralismo e passou a permitir o uso de diferentes recursos e estratégias para favorecer a comunicação, incluindo a oralização, a leitura labial, a leitura e a escrita, a língua de sinais e a datilologia. Nesse sentido, a Comunicação Total caracterizava-se pela possibilidade de combinar

diferentes formas de comunicação, tendo como prioridade o estabelecimento da interação com a pessoa surda.

Posteriormente, o bilinguismo passou a ganhar espaço nas discussões sobre a educação de pessoas surdas. Santana (2007) apresenta essa proposta a partir do reconhecimento da língua de sinais como primeira língua da pessoa surda, enquanto a língua majoritária da sociedade é considerada uma segunda língua. Nessa perspectiva, a língua de sinais assume papel central no desenvolvimento da linguagem, servindo como base para que a pessoa surda tenha acesso às interações e, posteriormente, à língua majoritária, especialmente em sua modalidade escrita. A autora também destaca que, apesar de o bilinguismo buscar se diferenciar da Comunicação Total, algumas práticas educacionais acabam aproximando as duas propostas, principalmente quando ocorre o uso simultâneo das línguas.

Para compreender as transformações ocorridas na educação de pessoas surdas, também é necessário considerar que a população com perda auditiva não constitui um grupo homogêneo, apresentando diferentes características e condições relacionadas à surdez. Honora (2014) estabelece uma distinção entre deficiência auditiva e surdez, considerando aspectos tanto biológicos quanto linguísticos. Segundo a autora, a pessoa com deficiência auditiva apresenta uma perda que pode dificultar a compreensão da fala, mas não necessariamente impede o acesso à língua oral, sendo comum o uso de recursos de amplificação sonora e da leitura labial. Já a pessoa com surdez apresenta uma perda auditiva que pode comprometer a compreensão da fala por meio da audição, mesmo com o uso de aparelhos, sendo a língua de sinais um importante meio de comunicação para esse grupo.

Essa diferenciação também permite compreender que a surdez não pode ser analisada somente a partir de suas características biológicas, uma vez que aspectos linguísticos e comunicacionais também interferem na experiência educacional da pessoa surda. Honora (2014) ressalta, ainda, que o uso da expressão “surdo-mudo” é inadequado, pois a ausência ou limitação da fala não significa necessariamente a existência de um impedimento nos órgãos responsáveis pela produção da fala. Dessa forma, a compreensão das diferentes condições auditivas contribui para uma abordagem educacional que considere as especificidades dos estudantes e suas diferentes formas de comunicação.

As perdas auditivas, por sua vez, podem ocorrer em diferentes momentos da vida e estar relacionadas a diversas causas. Honora (2014) organiza essas causas em três períodos: pré-natal, perinatal e pós-natal. As causas pré-natais estão relacionadas a fatores que podem ocorrer durante a gestação, como fatores genéticos e hereditários, exposição a determinadas substâncias, alterações endocrinológicas e infecções maternas, entre as quais a rubéola, a sífilis, o citomegalovírus, o herpes simples e a toxoplasmose. Já as causas perinatais estão relacionadas ao período do parto e aos primeiros momentos após o nascimento, podendo envolver prematuridade, anóxia, traumas decorrentes do parto e outras intercorrências.

Após o nascimento, diferentes fatores também podem ocasionar perdas auditivas. Entre as causas pós-natais apresentadas por Honora (2014), encontram-se doenças como meningite, caxumba e sarampo, o uso de medicamentos ototóxicos, traumas acústicos ou cranianos, infecções de ouvido recorrentes e a exposição prolongada a ruídos intensos. Desse modo, as perdas auditivas podem

apresentar diferentes origens e ocorrer em distintas fases da vida, o que reforça a necessidade de considerar as particularidades de cada pessoa no âmbito educacional.

O reconhecimento dessas particularidades também estava relacionado, no Brasil, à ampliação dos direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) passou a assegurar condições específicas para o atendimento educacional dos estudantes que necessitam de recursos e serviços especializados. Posteriormente, a Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, consolidando juridicamente sua importância para as comunidades surdas brasileiras. Esse reconhecimento foi regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005, que estabeleceu disposições relacionadas à formação de professores, ao ensino e uso da Libras, à formação de tradutores e intérpretes e ao acesso das pessoas surdas à educação. Dessa forma, a legislação brasileira passou a incorporar progressivamente a especificidade linguística das pessoas surdas e a estabelecer condições para sua participação nos processos educacionais (BRASIL, 1988, 1996, 2002, 2005).

A realidade da população brasileira com dificuldades auditivas também pode ser observada por meio dos dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2019, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo a pesquisa, 10.787.458 pessoas com cinco anos ou mais de idade referiram possuir algum grau de dificuldade permanente para ouvir. Desse total, 8.462.304 pessoas declararam ter alguma dificuldade para ouvir, 2.127.560

afirmaram possuir muita dificuldade e 197.594 relataram não conseguir ouvir de modo algum.

A pesquisa também apresenta dados relacionados ao conhecimento da Língua Brasileira de Sinais. Entre as pessoas que referiram dificuldade permanente para ouvir, 284.138 declararam saber usar Libras, enquanto 10.503.319 informaram não saber utilizá-la. Entre aquelas que declararam não conseguir ouvir de modo algum, 70.731 pessoas afirmaram saber usar Libras, correspondendo a 35,8% desse grupo, enquanto 64,2% declararam não saber utilizá-la.

2.2. Língua Brasileira de Sinais

A compreensão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) exige que ela seja reconhecida não apenas como um recurso utilizado para facilitar a comunicação com pessoas surdas, mas como uma língua que ocupa lugar fundamental em seu desenvolvimento linguístico e educacional. Nesse sentido, Quadros (1997) destaca a importância de considerar as especificidades linguísticas da pessoa surda, especialmente porque o acesso à língua de sinais possibilita experiências de linguagem adequadas à sua condição visual. Essa compreensão representa uma mudança em relação às propostas educacionais que priorizavam exclusivamente a língua oral e restringiam o uso dos sinais.

Nesse contexto, a língua de sinais apresenta-se como a língua natural para a pessoa surda, adquirida por meio da interação com usuários dessa língua. Quadros (1997) ressalta que, diante da impossibilidade de a língua oral ser adquirida naturalmente da mesma maneira que ocorre com uma criança ouvinte, a criança surda precisa ter acesso à língua de sinais para desenvolver sua

linguagem de forma espontânea e estabelecer uma base comunicativa.

Além de possibilitar a aquisição da linguagem, é necessário compreender que as línguas de sinais possuem características linguísticas próprias e não constituem simplesmente uma forma gestual de representar as línguas orais. Honora (2014) chama atenção para essa questão ao destacar a complexidade das línguas de sinais e sua modalidade específica:

As línguas de sinais podem ser comparadas em qualquer língua oral, tamanha é sua complexidade e expressividade, apesar de ser uma língua com uma modalidade diferente, não oral-auditiva como nas línguas orais, e sim visomotora por se tratar de uma língua feita no espaço através do movimento das mãos e percebida através da visão. [...] Ao contrário do que muitas pessoas acreditam, as línguas de sinais são línguas complexas, com semântica, sintaxe, morfologia e estrutura e gramática específica. As línguas de sinais em nada são inferiores às línguas orais (Honora, 2014, p. 67).

A partir dessa compreensão, a Libras não deve ser tratada como uma adaptação da língua portuguesa ou como um conjunto de sinais utilizado para acompanhar a fala. Quadros (1997) discute as limitações das propostas que procuram aproximar simultaneamente as duas línguas, destacando que elas apresentam organizações linguísticas distintas. Dessa forma, reconhecer a Libras como língua implica compreender sua autonomia e respeitar os modos próprios pelos quais ela se estrutura e é utilizada. Essa autonomia também permite compreender que as línguas de sinais não são universais. Honora (2014) explica que cada país possui sua própria língua de

sinais e que, dentro de uma mesma língua, também podem existir variações regionais entre seus usuários.

Essa perspectiva possui implicações diretas para o desenvolvimento da criança surda, uma vez que o acesso à linguagem está relacionado às possibilidades de interação e construção de conhecimentos. Quadros (1997), ao discutir as condições linguísticas e sociais da criança surda, chama atenção para a importância de proporcionar experiências comunicativas que favoreçam seu desenvolvimento. Assim, o acesso à Libras desde os primeiros contatos com a linguagem constitui uma condição importante para que a criança possa estabelecer relações, compreender o mundo ao seu redor e participar de diferentes situações sociais.

Nesse processo, o contato com usuários da língua de sinais também assume importância significativa. Quadros (1997) destaca que a presença de adultos surdos no ambiente educacional pode favorecer tanto a aquisição da língua quanto a construção da identidade da criança surda. Ao entrar em contato com membros de sua comunidade linguística e cultural, a criança encontra referências que contribuem para seu desenvolvimento e para sua identificação com outras pessoas surdas. Essa relação entre língua, comunidade e identidade também é abordada por Honora (2014), ao tratar do sinal pessoal como um elemento relacionado à identidade das pessoas surdas e à sua participação na comunidade surda.

2.3. Formação Docente

A formação docente constitui um aspecto fundamental para a construção de práticas educacionais inclusivas, uma vez que o trabalho do professor não se limita à transmissão de conteúdos, mas

envolve a capacidade de compreender as diferentes necessidades presentes no espaço escolar e de atuar diante delas. Nesse sentido, Paulon, Freitas e Pinho (2005) defendem:

A formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de Educação estes profissionais têm-se dedicado. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um “lugar” na escola (Paulon; Freitas; Pinho, 2005, p. 21).

A perspectiva apresentada pelos autores permite compreender que a inclusão escolar não pode ser reduzida à presença do aluno na sala de aula, pois exige mudanças na organização do trabalho educativo e na atuação dos profissionais envolvidos. No caso dos alunos surdos, essa discussão apresenta especificidades relacionadas, sobretudo, às diferenças linguísticas que interferem nas formas de comunicação e de acesso aos conhecimentos escolares. Dessa maneira, a formação docente precisa contemplar conhecimentos que possibilitem ao professor compreender essas particularidades e desenvolver uma atuação compatível com as necessidades educacionais desses estudantes.

No contexto brasileiro, essa preocupação passou a contar com respaldo legal mais específico a partir do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da definição de medidas voltadas à

formação dos profissionais da educação. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, ao regulamentar a Lei nº 10.436/2002, estabeleceu a inserção da Libras na formação de professores, determinando:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

A determinação legal representa uma mudança importante na formação inicial dos profissionais que atuarão na educação, ao estabelecer a presença da Libras nos cursos de formação de professores. Santos e Campos (2013) relacionam essa medida à necessidade de uma formação mais atenta às singularidades e necessidades dos alunos surdos. Segundo as autoras, a inclusão da disciplina busca possibilitar aos futuros professores conhecimentos relacionados à língua e à surdez, favorecendo uma comunicação mínima com estudantes surdos e uma maior compreensão de suas particularidades linguísticas e perceptuais. Dessa forma, a formação em Libras não deve ser compreendida apenas como o aprendizado

de sinais, mas como uma oportunidade de aproximação com a língua e com as condições que envolvem a educação de pessoas surdas.

Entretanto, a obrigatoriedade da disciplina não determina, por si só, como esse componente deve ser desenvolvido. Santos e Campos (2013) chamam atenção para o fato de que o Decreto nº 5.626/2005 não estabelece aspectos específicos referentes à organização da disciplina, como seus objetivos, conteúdos e carga horária mínima. Segundo as autoras, essa ausência de orientações pode favorecer uma organização limitada da formação, fazendo com que o ensino de Libras seja realizado apenas para atender à exigência legal, sem contemplar de maneira suficiente as necessidades dos futuros professores. Nesse sentido, a efetividade da legislação depende também da qualidade e da organização da formação oferecida pelas instituições de ensino.

Essa questão torna-se ainda mais relevante quando se considera o tempo necessário para a aprendizagem de uma língua. Santos e Campos (2013), a partir de sua experiência com o ensino de Libras para estudantes de licenciatura, relatam que muitos alunos iniciavam a disciplina acreditando que alcançariam fluência ao final de um semestre. As autoras, entretanto, ressaltam que uma carga horária reduzida não é suficiente para o domínio de uma língua, sendo necessário investimento em estudo, dedicação e contato contínuo com seus usuários. Assim, a disciplina de Libras na formação inicial deve ser compreendida como uma etapa de aproximação e construção de conhecimentos, e não como um período suficiente, isoladamente, para garantir a fluência do futuro professor.

Para Santos e Campos (2013), a formação também precisa ultrapassar o ensino de itens lexicais e sinais isolados. As autoras defendem uma abordagem contextualizada, que envolva aspectos visuais, manuais, gramaticais e culturais da Libras e possibilite ao estudante participar de situações reais de uso da língua. Nessa perspectiva, o aprendizado deve ocorrer de maneira significativa, permitindo ao futuro professor compreender a Libras como uma língua utilizada em diferentes situações comunicativas, e não como um conjunto de sinais a serem simplesmente memorizados. Essa abordagem contribui para ampliar as possibilidades de comunicação entre professores ouvintes e alunos surdos.

Além dos conhecimentos relacionados à língua, Santos e Campos (2013) ressaltam a importância de que os futuros professores tenham contato com aspectos históricos, sociais, culturais e educacionais relacionados à surdez. As autoras destacam a necessidade de abordar, ainda que de forma breve, a história da educação de surdos, as políticas de inclusão e exclusão e diferentes concepções sobre a surdez, possibilitando ao licenciando superar compreensões baseadas no senso comum. Dessa forma, o processo formativo contribui para que o professor reconheça a diferença linguística e cultural dos estudantes surdos e compreenda as barreiras que podem interferir em sua participação no espaço educacional.

A formação docente também precisa contemplar conhecimentos relacionados às práticas educacionais destinadas aos alunos surdos. Santos e Campos (2013) ressaltam a importância de que os futuros professores conheçam diferentes práticas e estratégias utilizadas nas diversas etapas da educação, bem como aspectos relacionados ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, considerando o português como segunda língua para o aluno surdo. As autoras

chamam atenção ainda para a necessidade de reconhecer que determinadas atividades tradicionalmente utilizadas com alunos ouvintes podem não favorecer o acesso dos estudantes surdos aos conteúdos, o que exige do professor a busca por estratégias que considerem sua diferença linguística e perceptual.

Nesse sentido, a formação em Libras pode aproximar o futuro professor de situações que envolvam o planejamento de práticas voltadas aos alunos surdos. Santos e Campos (2013) relatam, por exemplo, a realização de seminários nos quais os licenciandos elaboravam aulas destinadas a estudantes surdos, utilizando diferentes recursos visuais e estratégias relacionadas às suas áreas de formação. Para as autoras, experiências dessa natureza permitem que o futuro professor reflita sobre formas de organizar o ensino e perceba a necessidade de utilizar recursos e metodologias que favoreçam o acesso dos alunos surdos aos conteúdos escolares.

Outro aspecto presente na formação diz respeito à articulação entre os diferentes profissionais que participam da educação de surdos. Santos e Campos (2013) relatam situações formativas em que professores surdos, professores ouvintes e intérpretes de Libras participam conjuntamente do processo educacional. Para as autoras, essa experiência possibilita aos licenciandos vivenciar uma situação próxima daquela encontrada em contextos inclusivos e compreender a importância do intérprete como profissional que participa da mediação linguística entre os sujeitos. Essa compreensão é relevante para que o professor reconheça que a presença do intérprete integra uma organização educacional mais ampla, que envolve também sua própria responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem dos estudantes.

2.4. O Intérprete de Libras no Contexto Educacional

A presença do intérprete de Libras no contexto educacional está relacionada à necessidade de garantir ao estudante surdo condições de acesso às informações e aos conteúdos escolares em sua língua. Nesse sentido, sua atuação não pode ser compreendida apenas como uma atividade de transferência de palavras entre o português e a Libras, pois o processo de interpretação envolve diferentes aspectos linguísticos, cognitivos e contextuais. Quadros (2004) explica que interpretar constitui um processo complexo, no qual o profissional recebe uma informação em uma língua e realiza escolhas linguísticas para produzi-la em outra, considerando os sentidos e as intenções presentes na comunicação.

O intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação. Ele processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos (Quadros, 2004, p. 27).

A partir dessa compreensão, percebe-se que o domínio da Libras e da língua portuguesa, embora indispensável, não é suficiente para o exercício profissional. O intérprete necessita de conhecimentos relacionados aos processos, modelos, estratégias e técnicas de tradução e interpretação, além de formação específica de acordo

com o contexto em que atua. Quadros (2004) ressalta, ainda, que o profissional deve observar princípios éticos, como confiabilidade, imparcialidade, descrição, distância profissional e fidelidade. Esses princípios são fundamentais para delimitar sua atuação e evitar que suas opiniões ou interesses pessoais interfiram no conteúdo interpretado.

No que se refere à formação profissional, a Lei nº 14.704/2023, que altera a Lei nº 12.319/2010, estabelece requisitos para o exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras. Conforme a legislação, o exercício profissional é destinado àqueles diplomados em curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e Interpretação em Libras ou em curso superior de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras–Língua Portuguesa, Letras com habilitação em Tradução e Interpretação em Libras ou Letras–Libras. A legislação também prevê essa possibilidade para profissionais diplomados em outras áreas de conhecimento, desde que possuam formação complementar, por meio de cursos de extensão, formação continuada ou especialização, com carga horária mínima de 360 horas, além de aprovação em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras–Língua Portuguesa (BRASIL, 2023).

No espaço escolar, a atuação do intérprete assume características próprias, uma vez que sua atividade está diretamente relacionada ao acesso do estudante surdo às interações e aos conhecimentos produzidos nesse ambiente. Kotaki e Lacerda (2013) destacam que o intérprete de língua de sinais constitui uma figura importante para possibilitar a participação do aluno surdo no cotidiano escolar, atuando na mediação da comunicação entre surdos e ouvintes e favorecendo o acesso aos conteúdos e às interações sociais.

Entretanto, a presença desse profissional não significa, por si só, que o processo de aprendizagem esteja assegurado. Kotaki e Lacerda (2013) ressaltam que o uso da língua de sinais e a presença do intérprete não garantem o atendimento de todas as necessidades educacionais dos estudantes surdos, sendo igualmente necessários recursos humanos e materiais metodológicos adequados. Dessa forma, o trabalho do intérprete deve estar articulado às demais ações pedagógicas desenvolvidas pela escola.

Nesse sentido, a relação entre o intérprete e o professor assume importância no desenvolvimento de práticas educacionais que considerem as especificidades do aluno surdo. Segundo Kotaki e Lacerda (2013), o conhecimento prévio dos conteúdos e o planejamento conjunto possibilitam ao intérprete organizar melhor sua atuação e pensar estratégias que favoreçam a interpretação. A parceria também permite discutir possíveis adaptações, compartilhar informações e refletir sobre as dificuldades encontradas durante as aulas. Assim, o trabalho colaborativo contribui para ampliar as possibilidades de acesso do estudante surdo aos conteúdos escolares.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de distinguir as funções exercidas pelo professor e pelo intérprete. Quadros (2004) enfatiza que professores e intérpretes desempenham papéis diferentes: enquanto o professor está diretamente relacionado ao ensino e ao processo pedagógico, o intérprete atua como mediador linguístico entre pessoas que não compartilham a mesma língua. Essa diferenciação é importante para que não sejam atribuídas ao intérprete responsabilidades que pertencem ao professor, preservando as especificidades de cada função no processo educacional.

Apesar dessa distinção, a realidade escolar pode apresentar situações que exigem uma atuação articulada entre esses profissionais. Kotaki e Lacerda (2013) identificaram situações em que os intérpretes colaboravam com os professores, oferecendo informações sobre as dificuldades dos alunos, sugerindo recursos e contribuindo para a elaboração de estratégias que favorecessem a compreensão dos conteúdos. Entretanto, essa colaboração não significa assumir a responsabilidade pelo ensino, mas participar de um trabalho conjunto voltado à acessibilidade linguística e educacional do estudante surdo.

2.5. Práticas Pedagógicas

As práticas pedagógicas destinadas aos alunos surdos precisam considerar as singularidades envolvidas em seus processos de apreensão e construção de sentidos. Nessa perspectiva, o trabalho docente deve considerar formas de ensino que possibilitem ao estudante estabelecer relações entre os conteúdos escolares e as experiências vivenciadas fora da escola. Lacerda, Santos e Caetano (2013) destacam a importância de organizar situações de aprendizagem que tornem os conteúdos mais acessíveis e significativos para o aluno surdo.

Discute-se muito que a sala de aula deve ser um lugar que permita que o aluno estabeleça relações com aquilo que é vivido fora dela, e deste modo interessa contextualizar socialmente os conteúdos a serem trabalhados, apoiando-os quando possível em filmes, textos de literatura, manchetes de jornais, programas televisivos, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa (Lacerda; Santos; Caetano, 2013, p. 185).

A contextualização dos conteúdos também pode ser articulada ao uso de diferentes recursos e atividades que possibilitem ao aluno surdo participar da construção do conhecimento. Quadros e Schmiedt (2006) propõem atividades nas quais experiências, imagens e sequências de acontecimentos são utilizadas como ponto de partida para a produção em língua de sinais e, posteriormente, para o registro escrito. No trabalho com histórias em sequência, as autoras indicam que o educando pode organizar os acontecimentos conforme sua compreensão, contá-los em língua de sinais e somente depois realizar a produção escrita.

Outro aspecto fundamental das práticas pedagógicas é a valorização da visualidade no desenvolvimento das aulas. Para Lacerda, Santos e Caetano (2013), os alunos surdos encontram-se imersos em um mundo visual e apreendem, por meio dele, grande parte das informações utilizadas na construção de seus conhecimentos. Dessa forma, a organização do ensino precisa considerar a dimensão visual não apenas como um recurso complementar, mas como elemento que pode contribuir para a apresentação, explicação e exploração dos conteúdos escolares.

Nesse sentido, os recursos visuais podem assumir diferentes funções no processo de ensino. Quadros e Schmiedt (2006) orientam que as figuras utilizadas nas atividades sejam claras, nítidas, de tamanho adequado e próximas da realidade, podendo ser retiradas de revistas, jornais e fotografias. As autoras apontam, ainda, que esses materiais podem ser empregados para relacionar figuras e palavras, fixar vocabulário e desenvolver atividades de produção escrita.

Além das imagens utilizadas durante as aulas, a organização de materiais que permaneçam disponíveis para consulta pode

contribuir para o desenvolvimento das atividades. Entre os recursos mencionados por Quadros e Schmiedt (2006), encontra-se o mural Libras/Português, concebido como um recurso permanente da sala de aula, no qual podem ser afixadas palavras e expressões trabalhadas nos conteúdos, associando sinal, figura e palavra. Segundo as autoras, as fichas podem ser substituídas conforme novos temas sejam introduzidos ou quando os alunos já não necessitarem do apoio visual.

A escolha dos recursos deve, ainda, estar relacionada aos objetivos e à forma de desenvolvimento dos conteúdos. Lacerda, Santos e Caetano (2013) salientam a necessidade de planejamento prévio das aulas, uma vez que a utilização de materiais visuais exige que o professor pense antecipadamente em como eles serão empregados para favorecer a explicação dos conteúdos. As autoras observam que o uso de estratégias sem preparação pode limitar as possibilidades dos recursos e comprometer sua contribuição para a aprendizagem.

Outra possibilidade para o desenvolvimento das práticas pedagógicas envolve a utilização de materiais de consulta relacionados à língua. Quadros e Schmiedt (2006) apontam o dicionário Libras/Português como um recurso que pode ser utilizado tanto pelo professor, durante a preparação e o desenvolvimento das aulas, quanto pelos alunos, durante suas pesquisas. De acordo com as autoras, esse material pode auxiliar na busca de sinais e palavras desconhecidas, além de contribuir para a elaboração de atividades e materiais didáticos.

As estratégias pedagógicas podem, ainda, recorrer a diferentes formas de representação para favorecer a compreensão dos conteúdos. Lacerda, Santos e Caetano (2013) relatam experiências

desenvolvidas por professores em formação, entre elas a utilização de uma folha de papel para representar o percurso do alimento pelo sistema digestório e o emprego do teatro como forma de apresentar situações-problema. As autoras ressaltam, contudo, que essas estratégias precisam estar associadas a uma metodologia adequada e, no caso do teatro, à utilização da língua de sinais, não sendo suficiente substituir a língua por mímicas ou gestos.

A organização das práticas pedagógicas envolve, portanto, a combinação de diferentes recursos e formas de participação dos alunos. Quadros e Schmiedt (2006) indicam a produção a partir de histórias em sequência como uma possibilidade de trabalhar a compreensão, a organização dos acontecimentos e a produção em língua de sinais antes do registro escrito. Essa proposta permite que o aluno demonstre sua compreensão da sequência apresentada e organize os acontecimentos segundo seu próprio raciocínio, desde que este apresente sentido.

Por fim, a elaboração de práticas pedagógicas acessíveis requer que a presença do aluno surdo seja considerada desde o planejamento das atividades, e não apenas no momento de sua execução. Lacerda, Santos e Caetano (2013) enfatizam que a presença do intérprete e o uso da língua de sinais não garantem, isoladamente, que as especificidades desse educando sejam contempladas. Para as autoras, é necessário que as metodologias, o currículo e as estratégias pedagógicas sejam organizados de modo a favorecer efetivamente o acesso aos conteúdos escolares.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, tendo como objeto de estudo aspectos relacionados à educação de surdos, à Língua Brasileira de Sinais (Libras), à formação docente, à atuação do intérprete de Libras no contexto educacional e às práticas pedagógicas. Para o desenvolvimento do estudo, foram utilizadas fontes bibliográficas relacionadas à temática, buscando reunir, compreender e analisar conhecimentos já produzidos sobre o assunto.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais que já foram publicados e que apresentam informações e conhecimentos relacionados ao tema investigado. De acordo com Gil (2017), esse tipo de pesquisa tradicionalmente utiliza livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos, podendo também incluir materiais disponibilizados em diferentes meios, como a Internet.

A partir dessa perspectiva, o levantamento realizado nesta pesquisa foi constituído por livros especializados, legislações da área e materiais disponibilizados em sites da internet. As fontes selecionadas foram utilizadas para a construção da fundamentação teórica e para a compreensão dos diferentes aspectos que envolvem a educação de surdos no contexto educacional. A seleção das fontes considerou sua relação direta com os temas abordados ao longo da pesquisa, de modo a reunir conhecimentos pertinentes ao objeto investigado.

Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa, uma vez que a análise não esteve voltada à mensuração estatística dos dados, mas à compreensão e interpretação dos conhecimentos presentes na literatura selecionada. Nesse sentido, a análise foi realizada sobre as

obras utilizadas na pesquisa, considerando os conceitos, discussões e contribuições apresentados pelos autores. Os conteúdos encontrados foram organizados de acordo com os temas definidos para o estudo e analisados de forma articulada, buscando identificar aproximações e relações entre as diferentes perspectivas apresentadas nas fontes consultadas.

O objetivo da pesquisa é analisar aspectos relacionados à educação de surdos no contexto inclusivo, considerando os desafios e as possibilidades presentes na prática pedagógica. Para isso, o estudo aborda questões relacionadas à trajetória da educação de surdos, à Libras como língua de comunicação e interação, à formação dos profissionais envolvidos no processo educacional, à atuação do intérprete de Libras e às práticas pedagógicas voltadas ao atendimento das necessidades educacionais dos estudantes surdos. A análise desses aspectos permite reunir diferentes contribuições da literatura para a compreensão da temática investigada.

Assim, a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa possibilitou a organização e a análise dos conhecimentos encontrados nas fontes selecionadas, contribuindo para a construção da fundamentação teórica e para o desenvolvimento das discussões propostas no estudo. A partir da literatura consultada, buscou-se compreender a educação de surdos de maneira articulada, considerando os diferentes elementos que participam do processo educacional e da prática pedagógica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura realizada nesta pesquisa evidenciou que os desafios relacionados à educação de estudantes surdos não se

concentram em um único aspecto do processo educacional. Os resultados encontrados apontam para a existência de uma relação entre as condições linguísticas oferecidas ao estudante, a preparação dos profissionais e a forma como o ensino é organizado no ambiente escolar. Dessa maneira, a inclusão do estudante surdo não se mostra como uma questão que possa ser solucionada apenas pela presença na escola ou pela disponibilização de um profissional específico, mas como um processo que envolve diferentes condições de acesso e participação (Paulon; Freitas; Pinho, 2005; Kotaki; Lacerda, 2013).

Verificou-se que o acesso à Libras constitui um dos elementos que mais se destacam na literatura analisada. Os estudos convergem ao demonstrar que a língua possui papel central no desenvolvimento linguístico e na participação educacional da pessoa surda (Quadros, 1997; Honora, 2014). Ao mesmo tempo, a análise permitiu perceber que reconhecer a Libras legalmente não significa, necessariamente, que o estudante tenha garantido seu acesso efetivo à língua no cotidiano escolar. Existe, portanto, uma diferença entre o reconhecimento formal desse direito e sua concretização nas experiências educacionais, aspecto que se relaciona diretamente ao problema proposto nesta pesquisa. Nesse sentido, a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 representam avanços no reconhecimento e na regulamentação da Libras no contexto brasileiro (BRASIL, 2002, 2005).

Outro resultado identificado refere-se à formação dos profissionais que atuam com estudantes surdos. A literatura analisada demonstra que a presença da Libras nos processos de formação representa um avanço, mas não é suficiente, isoladamente, para responder às diferentes situações encontradas na prática escolar. Os resultados

indicam que a formação precisa possibilitar ao professor compreender as especificidades linguísticas e educacionais dos estudantes e relacioná-las ao planejamento e ao desenvolvimento das aulas (Santos; Campos, 2013). Nesse sentido, a análise evidencia que uma formação limitada ao conhecimento básico da língua pode não oferecer condições suficientes para que o professor organize práticas efetivamente acessíveis. Santos e Campos (2013) destacam, nesse contexto, que o ensino de Libras na formação inicial precisa ultrapassar a aprendizagem de sinais isolados e contemplar aspectos linguísticos, culturais e educacionais relacionados à surdez.

Também foi possível identificar que a atuação do intérprete de Libras constitui uma importante condição de acessibilidade, mas não substitui as demais responsabilidades presentes no processo educacional. Os resultados demonstram que a interpretação possibilita a mediação linguística necessária à participação do estudante surdo, porém seus efeitos estão relacionados às condições em que esse trabalho é desenvolvido (Quadros, 2004; Kotaki; Lacerda, 2013). A análise evidencia, especialmente, a importância da articulação entre intérprete e professor, uma vez que o acesso linguístico aos conteúdos depende também da organização do ensino e do planejamento das atividades (Kotaki; Lacerda, 2013). Assim, os resultados afastam uma compreensão segundo a qual a presença do intérprete, por si só, seria suficiente para garantir a aprendizagem.

Quanto às práticas pedagógicas, os resultados apontam que a acessibilidade precisa ser considerada desde o planejamento das atividades. A literatura analisada apresenta diferentes possibilidades de organização do ensino, mas, em conjunto, os estudos indicam que a utilização de recursos visuais e a contextualização dos

conteúdos são mais significativas quando fazem parte de uma estratégia pedagógica planejada (Lacerda; Santos; Caetano, 2013; Quadros; Schmiedt, 2006). Dessa forma, o resultado não está simplesmente na utilização de imagens, vídeos, materiais concretos ou outros recursos, mas na maneira como esses elementos são empregados para favorecer a compreensão e a participação do estudante surdo.

A análise conjunta desses resultados demonstra ainda que os diferentes aspectos investigados estão relacionados entre si. As dificuldades encontradas na educação de estudantes surdos não podem ser atribuídas exclusivamente à falta de conhecimento da Libras, à formação docente, à atuação do intérprete ou às metodologias utilizadas. Quando analisados em conjunto, esses elementos demonstram que a acessibilidade educacional depende da articulação entre as condições linguísticas, profissionais e pedagógicas oferecidas pela escola (Kotaki; Lacerda, 2013; Santos; Campos, 2013; Lacerda; Santos; Caetano, 2013). Esse resultado amplia a compreensão inicial do problema de pesquisa, pois evidencia que a inclusão não ocorre pela adoção isolada de uma medida, mas pela organização conjunta das condições necessárias à participação do estudante.

Diante dos resultados encontrados, observa-se que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, uma vez que a análise permitiu compreender como a Libras, a formação docente, a atuação do intérprete e as práticas pedagógicas se relacionam com as condições de acesso e participação dos estudantes surdos no processo educacional. Da mesma forma, os objetivos específicos foram contemplados ao longo da análise, que permitiu compreender a importância da língua, identificar aspectos

relacionados à preparação dos profissionais, discutir a função do intérprete e reconhecer possibilidades pedagógicas voltadas à acessibilidade.

Assim, os resultados da pesquisa indicam que a educação de estudantes surdos exige uma organização escolar que considere suas especificidades desde o planejamento até a realização das atividades. A literatura analisada demonstra que avanços legais e institucionais são importantes, mas sua efetivação depende das condições concretas oferecidas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a principal contribuição encontrada nesta pesquisa está na compreensão de que língua, profissionais e práticas pedagógicas precisam estar articulados para que o estudante surdo tenha condições de participar do processo educacional e acessar os conhecimentos desenvolvidos na escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar aspectos relacionados à educação de estudantes surdos no contexto educacional, considerando elementos que interferem na construção de uma prática escolar inclusiva. A partir da pesquisa bibliográfica realizada, buscou-se compreender como a educação de surdos foi constituída historicamente e quais condições são necessárias para favorecer a participação e a aprendizagem desse público no ambiente escolar.

Os resultados evidenciaram que a inclusão do aluno surdo não se limita ao acesso e à permanência na escola. A análise dos estudos permitiu identificar a importância de considerar as especificidades linguísticas e educacionais desses educandos, bem como a necessidade de condições que possibilitem sua participação efetiva

nas atividades escolares. Nesse contexto, a presença da Libras, a formação dos professores, a atuação do intérprete de Libras e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem recursos visuais constituem aspectos relacionados à construção de um processo educacional mais acessível.

Também foi possível observar que a legislação brasileira contribuiu para ampliar o reconhecimento dos direitos educacionais e linguísticos das pessoas surdas. Entretanto, a existência de dispositivos legais, por si só, não garante que esses direitos sejam efetivados no cotidiano escolar. Sua concretização depende das condições oferecidas pelas instituições de ensino e da preparação dos profissionais envolvidos no processo educativo.

Dessa forma, a pesquisa contribui para reforçar a importância de compreender a educação de surdos de maneira articulada, considerando não apenas a dimensão linguística, mas também a formação docente, a atuação do intérprete e as práticas desenvolvidas em sala de aula. A discussão desses aspectos pode auxiliar na reflexão de profissionais da educação sobre as condições necessárias para favorecer a participação e a aprendizagem desse grupo de alunos.

Como limitação, destaca-se o caráter bibliográfico da pesquisa, que não possibilitou acompanhar diretamente a realidade de estudantes, professores e intérpretes em instituições de ensino. Assim, os resultados apresentados estão relacionados às discussões encontradas nas produções analisadas, não permitindo generalizações sobre todas as realidades escolares.

Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos de campo que investiguem como as condições discutidas nesta pesquisa se manifestam no cotidiano das escolas. Também podem ser desenvolvidas pesquisas que contemplem as experiências de educandos com surdez, professores e intérpretes, possibilitando compreender diferentes perspectivas sobre os processos de inclusão, comunicação e aprendizagem. Estudos dessa natureza podem ampliar a compreensão sobre os desafios encontrados nas instituições de ensino e sobre as possibilidades de construção de práticas educacionais que atendam às especificidades desse público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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.

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.

BRASIL. Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. **Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

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.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção, alfabetização e ensino fundamental – 1º ciclo**. São Paulo: Cortez, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Tabela 8223: pessoas de cinco anos ou mais de idade que referiram dificuldade permanente para ouvir, por conhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras e grau de dificuldade para ouvir**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/8223>. Acesso em: 29 ago. 2026.

KOTAKI, Cristiane Satiko; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 201-218.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 185-200.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. 120 p.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. 128 p.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004. 94 p.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004. 2 v.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. O ensino de Libras para futuros professores da educação básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 237-250.

¹ Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário de Goiatuba – UniCerrado. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Doutora e Professora Efetiva do Centro Universitário de Goiatuba – UniCerrado. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1406-7796>