



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DELER
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS

PAMELLA RAQUEL SILVA E SILVA

**OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA
ALUNOS SURDOS:** uma análise a partir das práticas pedagógicas

São Luís

2026

PAMELLA RAQUEL SILVA E SILVA

**OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA
ALUNOS SURDOS: uma análise a partir das práticas pedagógicas**

Monografia apresentada ao Curso de Letras-Libras da
Universidade Federal do Maranhão – UFMA, para
obtenção do grau de Licenciatura em Letras-Libras.

Orientadora: Prof^ª. Me. Teresa Cristina Lafontaine

São Luís

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva e Silva, Pamella Raquel.

OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE
PARA ALUNOS SURDOS: uma análise a partir das práticas
pedagógicas / Pamella Raquel Silva e Silva. - 2026.
67 f.

Orientador(a): Teresa Cristina Lafontaine.
Monografia (Graduação) - Curso de Letras/libras,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís/ma, 2026.

1. Libras. 2. Educação de Surdos. 3. Práticas
Pedagógicas. 4. Ensino Fundamental. I. Lafontaine,
Teresa Cristina. II. Título.

PAMELLA RAQUEL SILVA E SILVA

**OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA
ALUNOS SURDOS: uma análise a partir das práticas pedagógicas**

Monografia apresentada ao Curso de Letras-Libras da
Universidade Federal do Maranhão – UFMA, para
obtenção do grau de Licenciatura em Letras-Libras.

Aprovada em: 20 / 01 / 2026

BANCA EXAMINADORA

Profª. Me. Teresa Cristina Lafontaine (Orientadora)

Prof. Dr. Ricardo Oliveira Barros (1º Examinador)

Profª. Me. Cleomar Lima Pereira (2º Examinador)

Dedico este trabalho a Deus, fonte de sabedoria e fortaleza, bem como à minha família, que sempre confiou em meu percurso acadêmico. Sem o amor, o apoio e a paciência de cada um, a concretização deste objetivo não teria sido possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo constante amparo ao longo desta trajetória, pela fortaleza nos períodos adversos, pela renovação da esperança e pela oportunidade de alcançar esta etapa. Sem Sua presença, este percurso não teria sido possível.

À minha família, fundamento e alicerce da minha vida. Aos meus pais, Hataulpho e Flávia, cujo incentivo permanente, confiança e formação ética constituem valores que preservarei ao longo de toda a existência. À minha irmã Valéria, pela convivência afetuosa, pelo apoio contínuo e pela cumplicidade que tornaram esta jornada mais amena.

Ao meu namorado, Cauã, pela compreensão diante das ausências inevitáveis, pela parceria cotidiana, pelo incentivo constante e pelo cuidado que contribuíram para o meu fortalecimento emocional durante o desenvolvimento deste trabalho.

À minha orientadora, Me. Teresa Lafontaine, pela dedicação, pela disponibilidade, pelas orientações criteriosas e pelas contribuições essenciais para a construção desta pesquisa.

Aos professores que integraram minha formação acadêmica, pelos conhecimentos compartilhados e pelo compromisso com a produção científica, que ampliaram minha compreensão acerca do mundo e reforçaram o desejo permanente de aprender.

Às amigas Greyciane e Jhenifer que acompanharam cada etapa deste percurso e celebraram cada conquista. A presença e o apoio de vocês foram elementos fundamentais ao longo deste processo.

A todos os que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta monografia, registro meu sincero agradecimento.

RESUMO

O presente estudo objetivou analisar os principais desafios e as possibilidades das práticas pedagógicas no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para estudantes surdos no contexto do Ensino Fundamental I e II. A pesquisa, de natureza descritiva e abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica sistemática do arcabouço normativo e educacional brasileiro, complementada pela análise de relatos de experiências docentes na educação de surdos. O estudo identificou que os principais desafios para a inclusão plena residem na escassez de profissionais qualificados (professores e intérpretes), na infraestrutura escolar inadequada e, sobretudo, na limitação da inclusão social e familiar, dada a falta de domínio da Libras por parte de amigos e familiares. Em contrapartida, as análises revelaram que práticas pedagógicas que reconhecem a visualidade como central e que empregam recursos lúdicos, multimodais e tecnológicos (jogos adaptados, produção textual visual) demonstram alta eficácia no processo de letramento e na promoção da autonomia do aluno surdo. Ancorado nas contribuições teóricas de Ferreira (2010; 2024), Espíndula (2020), Garbe (2012), Duarte et al. (2013), Moreira (2016), Ferreira e Bastos (2025), Strobel (2008), Perlin (2003), Alves et al. (2015; 2025) e Kezio (2016) o estudo buscou investigar quais desafios e possibilidades estão presentes nas práticas pedagógicas na educação bilíngue para estudantes surdos? Logo, conclui-se que os objetivos do trabalho foram plenamente alcançados e que a efetivação de uma educação bilíngue e inclusiva, conforme prevista na legislação (Lei nº 10.436/2002), exige a superação das barreiras estruturais, o investimento contínuo na formação de educadores e a valorização da Libras como primeira língua (L1) e cultura.

Palavras-chave: Libras; educação de surdos; práticas pedagógicas; ensino fundamental.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the main challenges and possibilities of pedagogical practices in the teaching of Brazilian Sign Language (Libras) to deaf students in the context of Elementary Education (Grades I and II). This descriptive study, with a qualitative approach, was developed through a systematic literature review of the Brazilian normative and educational framework, complemented by the analysis of reports of teaching experiences in deaf education. The study identified that the main challenges to full inclusion lie in the scarcity of qualified professionals (teachers and interpreters), inadequate school infrastructure, and, above all, limitations in social and family inclusion, given the lack of proficiency in Libras among friends and family members. Conversely, the analyses revealed that pedagogical practices that recognize visuality as central and employ playful, multimodal, and technological resources (adapted games, visual text production) demonstrate high effectiveness in the literacy process and in promoting the autonomy of deaf students. Grounded in the theoretical contributions of Ferreira (2010; 2024), Espíndula (2020), Garbe (2012), Duarte et al. (2013), Moreira (2016), Ferreira and Bastos (2025), Strobel (2008), Perlin (2003), Alves et al. (2015; 2025), and Kezio (2016), the study sought to investigate which challenges and possibilities are present in pedagogical practices within bilingual education for deaf students. Therefore, it is concluded that the objectives of the study were fully achieved and that the implementation of bilingual and inclusive education, as provided for in the legislation (Law No. 10,436/2002), requires overcoming structural barriers, continuous investment in the training of educators, and the recognition of Libras as a first language (L1) and as a cultural expression.

Keywords: Libras; deaf education; pedagogical practices; elementary education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Interface da plataforma hand talk.....	48
Figura 2 – Aula ciclo da água com maquete	52
Figura 3 – Atividade em grupo.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C.	Antes de Cristo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	American Sign Language
art.	Artigo
CCH	Centro de Ciências Humanas
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
DELER	Departamento de Letras
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
nº	Número
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político-Pedagógico
L1	Primeira Língua
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
L2	Segunda Língua
TDD	Telecommunication Device for the Deaf
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CONTEXTO EDUCACIONAL DE PESSOAS SURDAS NO BRASIL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS	12
2.1	Educação da pessoa com surdez no Brasil.....	15
2.2	Processos educacionais voltados à pessoa surda	18
2.2.1	Oralismo.....	18
2.2.2	Comunicação Total	20
2.2.3	Bilinguismo	22
2.3	Instrumentos normativos brasileiro	24
3	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	35
4	DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE LIBRAS	37
4.1	Desafios.....	38
4.2	Práticas pedagógicas	40
5	ABORDAGENS INOVADORAS NO PROCESSO DE ENSINO DE LIBRAS	46
6	RELATO DE EXPERIÊNCIA: ENSINO FUNDAMENTAL I E II.....	51
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
	REFERÊNCIAS	60

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, consolidou-se como um direito social universal, assegurando o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola. Contudo, a efetivação desse princípio ainda enfrenta limitações significativas, especialmente no atendimento a pessoas com deficiência, como os estudantes surdos, foco do presente estudo. Embora o direito à educação seja formalmente garantido, persistem barreiras que dificultam o acesso equitativo ao conhecimento, uma vez que o processo educacional continua majoritariamente estruturado em práticas orais e em materiais não adaptados às especificidades linguísticas da surdez (Sousa; Sousa, 2022).

A legislação vigente reforça a necessidade de uma educação inclusiva que reconheça a diversidade. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelecem a obrigatoriedade de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento de todos os estudantes. No contexto da surdez, esse amparo é ampliado pela Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legítimo de comunicação, e pelo Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta seu ensino e uso no ambiente educacional (Ferreira; Bastos, 2025). Esses dispositivos sustentam a necessidade de práticas pedagógicas que assegurem acessibilidade linguística e aprendizagem efetiva.

Apesar do avanço normativo, a inclusão de estudantes surdos no ensino fundamental permanece como um dos maiores desafios da educação básica, sobretudo no que tange à adoção de estratégias pedagógicas que garantam equidade no acesso ao conhecimento (Ferreira; Bastos, 2025). A literatura evidencia que a efetivação da inclusão requer formação docente contínua, adaptação de materiais e reestruturação das práticas escolares, considerando as particularidades comunicacionais e cognitivas da comunidade surda.

A educação inclusiva, conforme defendem Kraemer e Thoma (2018), ultrapassa a dimensão administrativa, constituindo um movimento global que busca democratizar o acesso e garantir a permanência de pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais, com atenção especial à escola. Esse movimento demanda reorganização dos ambientes de aprendizagem, utilização de recursos pedagógicos acessíveis e implementação de sistemas de comunicação que valorizem as diferenças, promovendo justiça social e equidade educacional.

Nesse contexto, a Libras assume papel central como língua natural da comunidade surda, possuindo estrutura gramatical própria e natureza visual-gestual que exige abordagens pedagógicas específicas e formação docente qualificada (Silva; Fernandes; Simão, 2025). A literatura sobre educação de surdos demonstra que, historicamente, práticas oralistas e a

desvalorização da língua de sinais resultaram em processos de exclusão e insucesso escolar (Ferreira; Bastos, 2025). Em contrapartida, autores como Granemann (2017) destacam que a Libras, quando reconhecida como primeira língua (L1), favorece o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e psicológico dos estudantes surdos, constituindo-se em elemento indispensável para sua aprendizagem.

Embora haja consenso teórico sobre a relevância do bilinguismo, método que usa a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e a Língua Português na modalidade escrita como segunda língua, ainda são escassos os estudos que sistematizam experiências pedagógicas concretas no Ensino Fundamental I e II, especialmente aqueles que analisam práticas, desafios e estratégias utilizadas no cotidiano escolar. Essa lacuna evidencia a necessidade de pesquisas que articulem teoria e prática, a fim de compreender de que modo a Libras tem sido efetivamente incorporada aos processos de ensino-aprendizagem.

Diante desse cenário, este estudo formula o seguinte problema de pesquisa: Quais desafios e possibilidades estão presentes nas práticas pedagógicas na educação bilíngue para estudantes surdos?

O objetivo geral consiste em analisar os principais desafios e possibilidades das práticas pedagógicas no ensino de Libras para estudantes surdos no Ensino Fundamental I e II, a partir de experiências desenvolvidas em contexto escolar. Os objetivos específicos são: (i) investigar os desafios enfrentados por educadores no ensino de Libras para estudantes surdos; (ii) identificar estratégias pedagógicas que potencializem o ensino de Libras no Ensino Fundamental I e II; (iii) examinar inovações metodológicas que contribuam para o aprimoramento do ensino de Libras em contextos escolares; e (iv) mapear políticas públicas brasileiras voltadas à melhoria do ensino de Libras para estudantes surdos.

A estrutura do presente estudo encontra-se organizada em seções e subseções. A primeira seção apresenta informações sobre o contexto educacional de pessoas surdas no Brasil, enfatizando fundamentos históricos e normativos. A segunda seção aborda desafios e práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de Libras. As abordagens inovadoras no ensino de Libras são discutidas na terceira seção. A quarta seção trata dos procedimentos metodológicos, enquanto a quinta apresenta o relato de experiências desenvolvidas no Ensino Fundamental I e II. Por fim, a sexta seção apresenta as conclusões do estudo.

2 CONTEXTO EDUCACIONAL DE PESSOAS SURDAS NO BRASIL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

A maior parte das pessoas demonstra insegurança ao empregar os termos “surdo” e “pessoa com déficit auditivo”, muito em razão do desconhecimento sobre seus significados e do receio de utilizar expressões consideradas inadequadas ou ofensivas. Historicamente, o conceito de surdez passou por transformações significativas, de modo que denominações como “deficiente auditivo” ou “pessoa com déficit auditivo” foram incorporadas principalmente ao campo clínico e terapêutico, enquanto o termo “surdo” passou a ser associado à perspectiva sociocultural da comunidade surda (Espíndula, 2020). Como desdobramento contemporâneo, tais distinções terminológicas influenciam discussões sobre identidade linguística e reconhecimento político dessa população.

Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a surdez corresponde à perda parcial ou total da capacidade de ouvir. Considera-se surda a pessoa cuja audição não atende de forma funcional às demandas cotidianas, enquanto o indivíduo parcialmente surdo mantém algum nível de funcionalidade auditiva, mesmo que reduzida, seja com o uso de dispositivos tecnológicos ou sem eles (Espíndula, 2020). Essa diferenciação conceitual reforça a necessidade de avaliações audiológicas precisas para orientar práticas inclusivas e critérios de acessibilidade.

Ao se abordar a presença histórica dos surdos na sociedade brasileira, torna-se indispensável reconhecer que a surdez acompanha a humanidade desde períodos anteriores a Cristo. Na Antiguidade, indivíduos com essa condição eram frequentemente interpretados como amaldiçoados, punidos ou vítimas de feitiçaria (Ferreira, 2010). Além disso, inexistiam práticas de respeito, acessibilidade ou inclusão; as pessoas surdas não tinham assegurado o direito de se comunicar conforme suas próprias formas de expressão e eram pressionadas a se adequar à norma da maioria ouvinte. Ainda assim, permaneciam à margem da vida social (Ferreira, 2024). Esse cenário evidencia como concepções religiosas e morais influenciaram, por séculos, a percepção social da deficiência.

Diversas narrativas históricas demonstram que a Antiguidade foi marcada por intensos preconceitos e episódios de violência direcionados aos surdos. Conforme descrito por Garbe (2012, p. 96), entendia-se a deficiência como manifestação de algo demonizado, associada à culpa ou punição divina, o que resultava na segregação e discriminação dessas pessoas. No século IV a.C., Aristóteles chegou a defender a impossibilidade de que indivíduos surdos fossem considerados plenamente humanos por não utilizarem a linguagem oral, ideia que

perdurou por longo período (Ferreira, 2024). Esse tipo de pensamento consolidou uma visão patologizante e excludente, repercutindo no modo como sociedades posteriores estruturaram políticas voltadas à deficiência.

Conforme apontado por Ferreira (2024), o percurso histórico de defesa dos direitos das pessoas surdas no Brasil, tanto no âmbito social quanto no escolar, ocorreu de maneira gradual e atravessou diferentes fases de disputa e imposições. Esse processo contribuiu para o desenvolvimento das práticas inclusivas atualmente vigentes, sobretudo no que tange ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como principal meio comunicativo entre surdos e ouvintes. Esse movimento também acompanha a consolidação de políticas educacionais que valorizam a equidade linguística como princípio basilar da inclusão.

A trajetória da Libras está diretamente vinculada à própria história da comunidade surda no país. Até o século XV, prevalecia em escala mundial a crença de que pessoas surdas eram incapazes de aprender. A partir do século XVI, transformações teóricas e pedagógicas ocorridas na Europa começaram a desestabilizar essa ideia. Nesse contexto, destacou-se o trabalho do educador surdo francês Eduard Huet, cuja atuação marcou profundamente a luta pela educação de surdos. Em 1855, Huet veio ao Brasil e fundou a primeira instituição destinada ao ensino de surdos, então denominada Imperial Instituto de Surdos-Mudos (Bogas, 2016, p. 87). Tal marco inaugura a transição de um modelo excludente para um sistema que reconhece a necessidade de estratégias educacionais específicas.

Esse acontecimento representou um ponto decisivo para a construção do processo de inclusão da população surda no país. Com o passar do tempo, a criação de dispositivos legais voltados à proteção dos direitos linguísticos e educacionais desses indivíduos favoreceu avanços significativos na participação social e no acesso à escolarização (Ferreira, 2024). Esse contexto legislativo fortaleceu o entendimento da surdez não apenas como questão clínica, mas como fenômeno cultural e identitário.

A comparação entre o desenvolvimento histórico mundial e o percurso brasileiro revela que, assim como em outros países, a surdez foi inicialmente associada à impossibilidade de aprendizagem (Ferreira, 2024). Somente após o século XVI essa visão começou a ser contestada, e, conforme destaca Carvalho (2007 *apud* Ferreira, 2024), surgiram estudiosos e educadores empenhados em demonstrar que pessoas surdas eram plenamente capazes de aprender, desde que lhes fossem assegurados métodos adequados. Essa mudança paradigmática influenciou o surgimento de escolas especiais e, posteriormente, os debates sobre bilinguismo educacional.

Segundo o relato apresentado por Bogas (2016), o ensino formal de surdos no Brasil teve início em 1855, com a chegada do educador francês Hernest Huet. Dois anos depois, por meio da Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857, Huet e D. Pedro II instituíram oficialmente o Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Como complementa Reis (1992, apud Ferreira, 2024), o interesse do imperador em criar tal instituição teria sido motivado pela condição auditiva de um dos filhos de Princesa Isabel e pela deficiência parcial do Conde d'Eu. Este dado evidencia como, historicamente, experiências pessoais de figuras políticas influenciaram iniciativas pioneiras na educação especial.

A partir de 1901 o oralismo prevaleceu no Brasil, depois do Congresso de Milão em 1880, a educação brasileira destinada aos surdos permaneceu, durante décadas, centrada no oralismo, abordagem que privilegiava exclusivamente o uso da fala e desconsiderava a língua de sinais. Somente no final do século XX, impulsionado pela ampliação dos movimentos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, o país passou a reconhecer a Libras como língua legítima e pedagogicamente eficaz (Ferreira, 2024). Esse deslocamento teórico está alinhado a tendências internacionais que defendem a supremacia das línguas de sinais como primeira língua da pessoa surda.

Esse reconhecimento foi juridicamente consolidado pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializou a Libras como meio de comunicação e expressão no Brasil. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou tal legislação ao definir orientações para o ensino de Libras, além de estabelecer parâmetros para a formação de docentes e intérpretes. Com esses dispositivos, firmou-se no país a proposta educacional bilíngue, conferindo à Libras o estatuto de primeira língua (L1) e ao português escrito o de segunda língua (L2) (Ferreira, 2024). Essa regulamentação contribuiu para estruturar políticas de formação docente e ampliar o acesso de estudantes surdos a práticas pedagógicas mais adequadas às suas necessidades linguísticas e culturais.

De acordo com Ciccone (1990), citado por Ferreira (2024), a surdez não deve ser compreendida exclusivamente como uma condição patológica, mas como um aspecto que repercute diretamente nas relações sociais do indivíduo. Nesse cenário, o bilinguismo apresenta-se como uma proposta educacional que reconhece as especificidades culturais e linguísticas próprias da pessoa surda. Para Pedroso (2010), essa abordagem permanece como a alternativa mais adequada para sua comunicação e escolarização, pois possibilita o domínio articulado tanto da Libras quanto da língua portuguesa na modalidade escrita. Essa compreensão reforça a transição de modelos medicalizantes para perspectivas sociolinguísticas que valorizam identidades minoritárias.

Esse enfoque bilíngue representa uma transformação expressiva no campo da educação de surdos, por considerar suas singularidades linguísticas e favorecer a construção de autonomia comunicativa. Assim, o percurso histórico dessa população no Brasil, permeado por obstáculos e avanços, constitui referência importante nas discussões sobre inclusão e garantia de oportunidades equitativas (Ferreira, 2024). Tal movimento acompanha tendências internacionais que defendem práticas pedagógicas culturalmente sustentadas e alinhadas à diversidade linguística.

2.1 Educação da pessoa com surdez no Brasil

A trajetória da educação revela um caráter historicamente elitista, no qual o acesso ao ensino era reservado a grupos economicamente favorecidos, consolidando como privilégio um direito que deveria ser universal. Quando se trata das pessoas com deficiência, essa negação se intensifica, pois, ao longo dos séculos, esses indivíduos foram alvo de estigmas, considerados inúteis e submetidos à perseguição e à segregação (Moreira, 2016). Esse cenário reflete uma lógica social excludente que, por muito tempo, associou diferenças corporais à incapacidade e à desumanização.

No percurso histórico da educação de surdos, observa-se uma caminhada complexa, permeada por embates, avanços e desafios. Desde a Antiguidade até a Idade Média, os surdos eram caracterizados como incapazes de aprender, sendo inclusive privados do direito de herança, conforme relatam Duarte *et al.* (2013). Essa interpretação equivocada evidencia como concepções médico-religiosas influenciaram a percepção social da surdez por extensos períodos.

Com o surgimento de debates educacionais mais amplos, as pessoas surdas passaram gradualmente a ser reconhecidas como educáveis; contudo, sua formação era orientada essencialmente para o desenvolvimento da oralização, de modo a permitir a comunicação exclusiva com ouvintes. Tal perspectiva negligenciava a comunicação entre pares surdos e valorizava apenas o uso da língua oral como instrumento de aprendizagem. De acordo com Ramos e Sousa (2024), o uso da fala era concebido como um recurso central para o desenvolvimento cognitivo e social. Esse enfoque reforça a predominância de um modelo assimétrico, que priorizava padrões ouvintes como forma de integração social.

A história da educação de surdos no Brasil tem sido marcada por exclusões e avanços progressivos, oscilando entre períodos de marginalização e conquistas ligadas à valorização dos direitos linguísticos dessa comunidade. Durante grande parte do século XX, prevaleceu o

oralismo como metodologia dominante, priorizando a fala e a leitura labial e rejeitando, quando não proibindo, o uso da Libras. Ferreira e Bastos (2025), citando Skliar (1998), destacam que esse modelo obrigava os surdos a se adequarem às normas linguísticas da maioria ouvinte, o que contribuiu para elevadas taxas de fracasso escolar e exclusão social. Esse processo demonstra como práticas pedagógicas inadequadas podem comprometer o acesso real ao conhecimento e aprofundar desigualdades linguísticas.

Essa visão sustentava a ideia de que a surdez era uma deficiência a ser corrigida, justificando a participação escolar apenas quando havia adaptação aos padrões da população ouvinte. De acordo com Strobel (2008), citado por Ferreira e Bastos (2025), a trajetória da comunidade surda esteve, por séculos, submetida às determinações impostas pelos ouvintes, evidenciando que a exclusão ultrapassava o ambiente escolar e alcançava dimensões sociais e culturais. Tal marginalização produziu barreiras não apenas linguísticas, mas também emocionais, interferindo na construção da identidade e na autoestima dos estudantes surdos. Esses impactos reforçam a importância de modelos educacionais culturalmente sensíveis e linguisticamente acessíveis na promoção do desenvolvimento integral de aprendizes surdos.

O fortalecimento dos movimentos surdos, especialmente a partir da década de 1980, representou um momento decisivo, pois entidades organizadas e pesquisadores passaram a reivindicar o reconhecimento da Libras como um direito linguístico e como forma legítima de expressão. Ferreira e Bastos (2025), com base em Quadros (2004, p. 60), ressaltam que a mobilização dos surdos em defesa de sua língua e de sua cultura impulsionou importantes avanços no reconhecimento de seus direitos educacionais e sociais, demonstrando que as mudanças no campo educacional resultaram não apenas de ações governamentais, mas também das iniciativas provenientes do próprio movimento surdo.

A formalização da Libras, estabelecida pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, consolidou a perspectiva bilíngue, segundo a qual a Libras é definida como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2). Strobel (2008, p. 30), citado por Ferreira e Bastos (2025), enfatiza que o aparato legal representa um avanço, mas sua implementação depende de ações concretas que envolvem a formação docente, a elaboração de materiais pedagógicos e a adequação das instituições escolares, reforçando que a existência da legislação não assegura, por si só, a inclusão efetiva.

O bilinguismo educacional, nesse sentido, configura um progresso tanto pedagógico quanto cultural e social. Conforme apontam Ferreira e Bastos (2025), a literatura do reconhecimento desempenha papel central para grupos linguísticos minoritários que buscam afirmar suas tradições e recuperar histórias marginalizadas. Assim, a educação de surdos

ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, englobando também a valorização identitária, a construção da autoestima e o exercício da cidadania.

Mesmo com tais avanços legais, os obstáculos permanecem evidentes. A desigualdade entre regiões é expressiva, já que o acesso a escolas bilíngues e a profissionais qualificados ainda é reduzido, especialmente em áreas periféricas e no interior do país. Lodi (2013, p. 45) observa que “a escassez de profissionais qualificados e a falta de infraestrutura adequada comprometem a efetividade das políticas de inclusão escolar para surdos”, demonstrando que a exclusão histórica continua se manifestando em diversos níveis.

A forma como a sociedade compreende a surdez também interfere na inclusão escolar. Quadros e Karnopp (2004, p. 75), mencionados por Ferreira e Bastos (2025), afirmam que a inserção de estudantes surdos em escolas comuns, quando não acompanhada de suporte linguístico adequado, resulta em uma inclusão apenas formal, insuficiente para garantir aprendizagem ou valorização cultural. Além disso, barreiras atitudinais, como preconceitos e visões deficitárias sobre a surdez, acentuam a marginalização e tornam o espaço escolar um ambiente que muitas vezes dificulta a afirmação da identidade surda.

A qualificação dos profissionais da educação permanece como um eixo determinante para que a inclusão se materialize no cotidiano escolar. Ferreira e Bastos (2025), retomando Quadros (2004), destacam que preparar docentes para atuar com estudantes surdos exige mais do que a apropriação da Libras: implica compreender a cultura surda, suas dinâmicas sociais e as particularidades cognitivas e pedagógicas que orientam o aprendizado desses sujeitos. A formação continuada, somada à sensibilização para a diversidade e ao domínio das especificidades que estruturam o desenvolvimento dos alunos surdos, configura-se como um mecanismo indispensável para superar o descompasso persistente entre o arcabouço legal e a realidade escolar.

Nesse cenário, a educação de surdos desempenha papel estratégico na constituição da identidade cultural e social dessa comunidade. Skliar (1998), referido por Ferreira e Bastos (2025), argumenta que a identidade surda é tecida por experiências compartilhadas, pela existência de uma língua própria e por práticas culturais específicas que sustentam o sentimento de pertencimento. Assim, cabe à instituição escolar criar condições que reconheçam e valorizem essas singularidades, favorecendo um ambiente pedagógico que apoie o desenvolvimento integral dos estudantes e assegure o respeito às diferenças linguísticas e culturais.

Ao dialogar com Perlin (2003), Ferreira e Bastos (2025) acrescentam que a construção da identidade surda envolve dimensões temporais e espaciais que funcionam como categorias políticas, revelando que o ato de narrar e afirmar-se enquanto sujeito surdo transcende a

dimensão individual e articula a coletividade. Essa compreensão evidencia que a inclusão ultrapassa a formalidade institucional, exigindo práticas educativas que promovam reconhecimento, valorização e processos efetivos de empoderamento dos estudantes surdos.

A trajetória da educação de surdos no Brasil revela uma oscilação entre exclusão e avanços progressivos no campo dos direitos linguísticos. O predomínio histórico do oralismo e a deslegitimação da Libras foram gradualmente substituídos por políticas inclusivas e pelo reconhecimento legal da língua de sinais. No entanto, como apontam Ferreira e Bastos (2025), a consolidação desse novo paradigma depende de esforços que integrem formação docente qualificada, infraestrutura apropriada, políticas públicas articuladas e, sobretudo, a valorização social da cultura surda. Somente com esses elementos combinados é possível assegurar uma educação plenamente inclusiva, coerente e sensível às particularidades dessa comunidade.

2.2 Processos educacionais voltados à pessoa surda

Ao longo do desenvolvimento histórico da educação, diferentes concepções pedagógicas direcionadas ao público surdo foram ganhando forma e influenciando práticas escolares. Embora existam divergências que fragmentam e reorganizam as metodologias destinadas ao ensino de pessoas surdas, reconhece-se que, em termos de fundamentos centrais, três correntes filosóficas se sobressaem: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo (Vieira; Molina, 2018). A seguir, serão apresentadas e discutidas as principais metodologias que marcaram a trajetória da educação de surdos, com destaque para aquelas que compõem, na atualidade, o panorama pedagógico de diversas instituições brasileiras, especialmente em um contexto em que debates sobre direitos linguísticos e práticas inclusivas têm ampliado a compreensão sobre o papel social da Língua de Sinais no processo educativo.

2.2.1 Oralismo

O Oralismo, enquanto orientação pedagógica, coloca a ênfase no desenvolvimento da fala, estruturando todo o processo educativo de modo a promover a reabilitação da pessoa surda, buscando aproximá-la do padrão comunicativo dos ouvintes. Dentro desse paradigma, espera-se que o estudante surdo aprenda a expressar-se oralmente, ainda que com limitações de fluência ou entonação, para somente então avançar nos conteúdos escolares. Quando empregado como modelo de escolarização, tal enfoque transfere ao indivíduo a responsabilidade pelo êxito ou fracasso acadêmico, proibindo tradicionalmente o uso de gestos

e, mais recentemente, o emprego de línguas de sinais (Vieira; Molina, 2018), o que reforça a centralidade da oralidade como via exclusiva de acesso ao conhecimento em detrimento de práticas visuais mais compatíveis com a experiência surda.

Dentro dessa perspectiva, a surdez é compreendida como uma deficiência a ser reduzida ou superada, de modo que a pessoa surda possa viver e ser percebida como um sujeito equivalente ao ouvinte. Para alcançar esse objetivo, o Oralismo recorre à atuação conjunta de profissionais da saúde, como neurologistas, fonoaudiólogos, psicólogos e otorrinolaringologistas, que utilizam recursos auditivos residuais quando presentes, incluindo dispositivos de amplificação sonora (Kezio, 2016). Essa articulação reforça a compreensão biomédica da surdez e sustenta o ideal de normalização do sujeito, privilegiando intervenções clínicas em vez da valorização de práticas linguísticas naturais à comunidade surda.

Conforme assinalam Alves *et al.* (2015), citando Lopes (2007), o Oralismo objetiva formar um indivíduo capaz de comunicar-se como um ouvinte por meio da Língua Portuguesa, o que, segundo Quadros (2008), representa uma imposição da maioria ouvinte sobre uma minoria linguística. As críticas a essa abordagem são numerosas, destacando-se a denúncia de que ela produz prejuízos cognitivos, legitima o fracasso escolar, compromete as relações familiares, rejeita a Língua de Sinais, inferioriza a cultura surda e apaga diferenças entre surdos e ouvintes (Alves *et al.*, 2025). Para Goldfeld (2007, p. 34), referida por Alves *et al.* (2025), tal visão entende a surdez como um déficit que deve ser compensado por meio da estimulação auditiva, orientando a educação surda para a busca da “normalidade”, o que reflete um modelo medicalizante que ignora a diversidade linguística e cultural do universo surdo.

O aluno surdo, quando privado de uma língua natural desde cedo, tende a apresentar atrasos no desenvolvimento linguístico, o que prejudica a construção de conceitos científicos, fundamentais para o avanço em noções abstratas. O Oralismo, contudo, desconsidera essas implicações e mantém a exigência de oralização como principal via de acesso ao conhecimento (Kezio, 2016). Ao ignorar a importância da aquisição precoce de uma língua visual-espacial, essa prática compromete não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento cognitivo mais amplo, dificultando a formação de bases conceituais sólidas.

Nesse sentido, Lacerda e Mantelatto (2000, p. 26), mencionados por Kezio (2016), afirmam que as práticas oralistas direcionam-se prioritariamente à aquisição da linguagem oral, buscando estabelecer um repertório vocabular básico. Essa orientação evidencia a limitação do Oralismo ao assumir que a aprendizagem se dará somente pela via auditiva, ignorando a potencialidade dos recursos visuais que estruturam a experiência comunicativa da pessoa surda e constituem um caminho mais eficaz para o desenvolvimento linguístico.

O Oralismo revela-se insuficiente ao partir de uma concepção restrita de língua e linguagem, o que contribui para o atraso linguístico de aprendizes surdos e suas consequências acadêmicas e sociais. Essa filosofia desconsidera os aspectos cognitivos relacionados à linguagem e à cultura, insistindo no canal auditivo como único meio legítimo de transmissão do conteúdo escolar. Assim, estudantes que não alcançam os resultados esperados são frequentemente rotulados como fracassados ou incapazes (Kezio, 2016), reforçando estigmas e invisibilizando os limites estruturais do próprio método.

Surdos que passaram ou não por processos de oralização tendem a buscar o convívio com seus pares, uma vez que essa interação possibilita a construção de identidade, pertencimento e validação cultural. Por esse motivo, a oferta precoce da Libras constitui um elemento essencial para seu desenvolvimento. Kezio (2016), citando Goldfeld (2002), observa que é comum encontrar adultos surdos que, mesmo obtendo êxito no Oralismo, posteriormente buscam aprender Libras e integrar-se à comunidade surda, reconhecendo nesse espaço uma forma mais autêntica de expressão e socialização.

Espíndula (2020) ressalta que, dentro da proposta oralista, os estudantes surdos não conseguiam apropriar-se da Língua Portuguesa, sendo frequentemente vistos como sujeitos com déficit cognitivo e dificuldades de socialização. Muitos, seduzidos pela promessa de normalização por meio da fala, internalizavam a ideia de anormalidade e aceitavam o Oralismo como única possibilidade de reconhecimento social. O avanço das pesquisas sobre línguas de sinais e o crescente descontentamento com os resultados do modelo oralista impulsionaram o surgimento de novas propostas pedagógicas para a educação de surdos, abrindo espaço para perspectivas que valorizam o bilinguismo e os direitos linguísticos.

2.2.2 Comunicação Total

O movimento foi iniciado no começo da década de 1960 defendia que diferentes recursos comunicativos, como gestos, alfabeto manual, fala, leitura orofacial, sinais e escrita, poderiam ser empregados para favorecer a comunicação de pessoas surdas, rompendo com as práticas rígidas do oralismo e introduzindo mudanças importantes no campo educacional. Em 1976, William Stokoe publicou, nos Estados Unidos, um estudo que demonstrava que as línguas de sinais possuem estrutura própria e características equivalentes às de qualquer língua natural, o que desencadeou transformações significativas na compreensão social e linguística da surdez (Espíndula, 2020). Esse marco também fortaleceu discussões internacionais sobre o

reconhecimento formal das línguas de sinais como elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo e cultural das comunidades surdas.

A Comunicação Total consolidou-se especialmente a partir da década de 1970 e, conforme explica Espíndula (2020) ao referenciar Stewart (1993), trata-se da adoção conjunta de sinais, leitura orofacial, amplificação sonora e alfabeto digital, possibilitando que estudantes surdos recebam diferentes fontes de input linguístico e expressem-se pelas modalidades que considerarem mais adequadas. Essa abordagem ampliou a flexibilidade pedagógica e introduziu, no espaço escolar, práticas já utilizadas nas comunidades surdas, fortalecendo o uso de recursos visuais e contribuindo para a diversificação dos métodos empregados na educação. Esse processo também incentivou a reflexão sobre modelos mais inclusivos e sobre a necessidade de ambientes que acolham múltiplas formas de comunicação.

De acordo com Kezio (2016), ao longo das décadas de 1970 e 1980, a Comunicação Total foi adotada por vários países, fundamentando-se na ideia de integrar o estudante surdo à sociedade majoritariamente ouvinte. A filosofia considerava que a comunicação poderia ocorrer por meio da fala, de sinais ou da escrita e, quando comparada ao oralismo, pesquisas indicaram melhor desempenho na compreensão e na comunicação, mesmo diante das dificuldades de expressão emocional e elaboração de ideias mais complexas. Tais resultados reforçaram discussões sobre a importância de modelos educativos que contemplem a diversidade linguística e não reduzam a experiência surda a parâmetros exclusivamente auditivos.

No contexto escolar, a Comunicação Total atendeu à proposta de integrar os surdos ao ambiente educacional por meio do uso de materiais visuais, língua oral e sinais, o que facilitava a compreensão dos conteúdos ensinados. Essa abordagem representou um passo relevante para o desenvolvimento posterior do bilinguismo ao romper com práticas tradicionais e ao adotar procedimentos mais adequados às especificidades comunicativas dos surdos. No entanto, seus resultados passaram a ser questionados, pois, embora permitisse o uso da Língua de Sinais, não a valorizava como língua plena, configurando-se, conforme Brito (1993) e Sá (1999) referidos por Espíndula (2020), como uma continuidade do oralismo. Isso ocorria porque a comunicação simultânea em Língua de Sinais e Língua Portuguesa priorizava esta última como língua dominante, beneficiando ouvintes e prejudicando o desenvolvimento linguístico dos surdos. Em consequência, muitos estudantes não desenvolviam de forma satisfatória nem a Língua de Sinais nem a Língua Portuguesa, o que levou ao reconhecimento da necessidade de modelos pedagógicos mais coerentes com a natureza visual e linguística da comunidade surda.

2.2.3 Bilinguismo

A Comunicação Total caracteriza-se pelo emprego simultâneo de recursos orais e gestuais, reunindo diferentes estratégias comunicativas, como fala, leitura labial, sinais apoiados na oralidade, alfabeto manual e a utilização da audição residual. Essa concepção se distingue do Bilinguismo, que estabelece o uso de duas línguas em momentos distintos, evitando interferências entre elas e preservando a integridade do processo de aprendizagem (Kezio, 2016). Tal distinção se fortalece diante de evidências de que o uso concomitante de múltiplos canais pode fragmentar a aquisição linguística, sobretudo em contextos educacionais que exigem consistência metodológica.

Diferentemente do Oralismo e da Comunicação Total, o Bilinguismo compreende o sujeito surdo a partir de sua identidade própria, sem a necessidade de adequá-lo aos parâmetros da experiência ouvinte. Nessa abordagem, a surdez pode ser assumida como elemento constitutivo de uma comunidade cultural e linguística, cuja emergência resulta da resistência histórica à proibição das línguas de sinais e do reconhecimento científico de seu estatuto linguístico (Kezio, 2016). Esse entendimento também se articula ao reconhecimento internacional das línguas de sinais como patrimônio cultural de grupos minoritários, reforçando sua legitimidade sociolinguística.

Conforme Espíndula (2020), o avanço dos estudos sobre as Línguas de Sinais, aliado às políticas de inclusão, contribuiu para a formulação do Bilinguismo como proposta educacional destinada a garantir o acesso dos surdos à Língua de Sinais e à língua da comunidade majoritária, em suas modalidades escrita ou oral. No caso brasileiro, isso se materializa no ensino articulado entre Libras e Língua Portuguesa, o que reflete uma tendência pedagógica que passa a valorizar práticas linguísticas diversas e alinhadas à pluralidade sociocultural presente nas escolas.

No contexto brasileiro, o Bilinguismo foi consolidado a partir da década de 1980, com base nas pesquisas sobre Libras desenvolvidas pela linguista Lucinda Ferreira Brito, sendo posteriormente implementado em instituições escolares nos anos de 1990 (Espíndula, 2020). Trata-se, portanto, de uma orientação pedagógica recente, que propõe um novo entendimento sobre a surdez e se contrapõe às abordagens anteriores. Para Lacerda (1998), citado por Espíndula (2020), tal modelo difere do Oralismo ao valorizar o canal visuogestual e se afasta da Comunicação Total ao defender a preservação estrutural da Língua de Sinais, o que reafirma a importância de práticas pedagógicas fundamentadas em princípios linguísticos consistentes.

Nessa perspectiva, defende-se que a Língua de Sinais seja adquirida o mais cedo possível, permitindo que a criança surda desenvolva competências linguísticas em ritmo semelhante ao das crianças ouvintes no processo de aquisição da Língua Portuguesa. Além disso, propõe-se que a Língua de Sinais assuma o papel de primeira língua (L1), enquanto a Língua Portuguesa seja ensinada como segunda língua (L2), sobretudo em sua modalidade escrita, exigindo a reformulação das práticas pedagógicas voltadas a esse público (Espíndula, 2020). Esse enfoque dialoga com achados da neurolinguística que demonstram que a aquisição precoce de uma L1 é determinante para o desenvolvimento cognitivo e para o sucesso em práticas de letramento posteriores.

Quadros (2008), citado por Espíndula (2020), afirma que o bilinguismo constitui a proposta mais adequada para o ensino de crianças surdas por considerar a Língua de Sinais como língua natural, a partir da qual se estrutura o ensino da língua escrita. Essa abordagem assume relevância ainda maior quando se reconhece que os sujeitos surdos transitam entre a cultura surda e a cultura ouvinte, exigindo processos educativos capazes de refletir essa multiplicidade identitária. Skliar *et al.* (1995), também referidos por Espíndula (2020), destacam que esse modelo busca criar ambientes linguísticos congruentes com o funcionamento cognitivo de crianças surdas, favorecendo seu desenvolvimento socioemocional, sua compreensão de mundo e seu acesso integral ao currículo e à cultura, apontando uma perspectiva educacional que integra linguagens, identidades e saberes.

A convivência com adultos surdos nos ambientes educacionais desempenha papel fundamental no desenvolvimento linguístico das crianças surdas, por oferecer modelos naturais de uso da língua e favorecer a construção da identidade surda, especialmente porque a maior parte dessas crianças é filha de pais ouvintes. Nesse cenário, o instrutor ou professor surdo de Libras contribui de forma decisiva para ampliar a leitura de mundo desses estudantes, fortalecendo seu pertencimento social e linguístico (Espíndula, 2020). Essa presença também favorece práticas bilíngues mais autênticas, na medida em que aproxima os alunos de experiências comunicativas próprias de sua comunidade linguística.

Segundo Quadros (2008), citado por Espíndula (2020), o bilinguismo pode ocorrer de duas formas: por meio do ensino simultâneo da Língua de Sinais e da língua oral ou pela priorização da Libras como primeira língua, seguido do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Essa segunda modalidade não desconsidera a relevância da língua oral, mas estabelece a Língua de Sinais como prioridade para garantir o desenvolvimento linguístico adequado, respeitando as condições fisiológicas e comunicativas dos surdos. Essa perspectiva

é corroborada por estudos que apontam que a aquisição sólida da L1 é o principal fator que sustenta o aprendizado consistente de uma L2, especialmente em contextos escolarizados.

As três abordagens educacionais discutidas refletem concepções específicas de suas épocas, evidenciando interpretações distintas sobre a surdez e sobre os modos de educar sujeitos surdos. Entre elas, o Bilinguismo se destaca por apresentar uma proposta mais abrangente, ao estabelecer que a aprendizagem de uma língua oral deve ocorrer apenas após a consolidação da Língua de Sinais como primeira língua (Espíndula, 2020). Esse modelo é hoje respaldado por políticas educacionais contemporâneas que reconhecem o direito linguístico das comunidades surdas e valorizam práticas pedagógicas que respeitem sua diversidade cultural e linguística.

2.3 Instrumentos normativos brasileiro

No cenário brasileiro, observa-se um conjunto amplo de dispositivos legais voltados à educação especial sob a ótica da inclusão, o que conduz imediatamente à reflexão sobre igualdade de direitos. Contudo, essa igualdade não implica, necessariamente, a uniformização das condições oferecidas a todos, uma vez que determinadas situações exigem tratamentos diferenciados para assegurar a equidade, concebida como o reconhecimento das particularidades individuais e da relevância do respeito à diversidade (Moreira, 2016). Esse entendimento acompanha discussões internacionais acerca do direito à educação inclusiva, que defendem políticas que priorizem respostas educacionais ajustadas às necessidades específicas dos sujeitos.

Carvalho (2014, p. 16) esclarece a noção de igualdade vinculada à inclusão da pessoa com deficiência ao afirmar que tal princípio se relaciona aos direitos humanos e não às características individuais, considerando que os sujeitos sentem, pensam e apresentam necessidades distintas que, por sua condição cidadã, devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas conforme suas exigências biopsicossociais. Essa concepção reforça a ideia de que políticas inclusivas eficazes dependem da compreensão das singularidades humanas como eixo estruturante das práticas educacionais.

Desse modo, os avanços na formulação de conceitos e práticas de atendimento educacional foram gradualmente incorporados ao arcabouço normativo brasileiro, o qual apresentou significativa evolução ao longo das últimas décadas. Nesse percurso, destaca-se inicialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4.024/61, que estabeleceu parâmetros para o atendimento de estudantes com deficiência e reconheceu o direito dos chamados “excepcionais” à educação, recomendando, de forma pioneira, sua inserção

preferencial no sistema regular de ensino (Alves *et al.*, 2025). Essa legislação inaugurou uma mudança importante no debate educacional, ainda que limitada ao contexto político-social da época.

Posteriormente, a Lei nº 5.692/71, ao alterar a LDBEN de 1961, passou a prever tratamento educacional específico para estudantes com deficiências físicas e mentais, bem como para aqueles com atrasos escolares significativos ou altas habilidades/superdotação, que, pela primeira vez, foram incluídos explicitamente em uma norma educacional brasileira (Alves *et al.*, 2025). Essa ampliação do escopo legal sinalizou o início de um reconhecimento mais diversificado das necessidades educacionais especiais.

Apesar disso, embora mencionados nos dispositivos legais, ainda não existia um sistema de ensino efetivamente estruturado para atender tais estudantes, o que mantinha a prática de encaminhá-los para classes ou instituições especiais (Alves *et al.*, 2025). Essa realidade refletia uma concepção assistencialista predominante à época, que reforçava a segregação e retardava a consolidação de políticas inclusivas consistentes.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o direito à educação passou a ser garantido a todos os cidadãos brasileiros, sem possibilidade de exclusão ou negligência, independentemente de suas condições físicas, culturais ou sociais, com foco no pleno desenvolvimento da pessoa (Bernardo, 2023). Esse marco constitucional estabeleceu uma nova orientação para as políticas públicas, ampliando as bases de discussão sobre igualdade e inclusão.

O texto constitucional de 1988 estabelece que a educação, direito universal e dever compartilhado entre Estado, família e sociedade, deve ser promovida de modo a assegurar o desenvolvimento integral do indivíduo, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, prevendo responsabilização das autoridades em caso de descumprimento (Bernardo, 2023). Tal diretriz reforça o papel do Estado como agente central na garantia de condições educacionais adequadas.

O art. 206, inciso I, por sua vez, determina como princípio do ensino a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, assegurando que crianças e jovens com deficiência desfrutem do direito à matrícula em instituições comuns. A esse dispositivo soma-se o art. 208, inciso III, que prevê o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Bernardo, 2023). Tais determinações consolidam a compreensão de que a escola comum deve constituir o espaço primordial de convivência e aprendizagem para todos.

Assim, assegura-se o direito ao atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ofertado preferencialmente em articulação com o ensino regular. Esse atendimento não se configura como substitutivo, mas como complemento necessário à inclusão, contribuindo para a organização de tempos e espaços pedagógicos mais acessíveis e orientando práticas escolares comprometidas com a diversidade (Bernardo, 2023). Essa estrutura integra os princípios contemporâneos de inclusão, que defendem intervenções pedagógicas colaborativas e centradas no fortalecimento da autonomia dos estudantes.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 provocou uma transformação expressiva no cenário educacional brasileiro, ao estabelecer que a educação deveria atender a todas as pessoas, garantindo acesso e permanência sem discriminação e considerando as necessidades específicas dos estudantes da educação especial, de modo a favorecer seu pleno desenvolvimento social, intelectual e emocional (Bernardo, 2023). Além disso, esse marco constitucional consolidou a educação inclusiva como um direito social fundamental, reforçando a responsabilidade do Estado na oferta de práticas pedagógicas e políticas públicas que assegurem oportunidades equitativas.

Na década de 1990, registraram-se avanços significativos no processo de inclusão de alunos público da educação especial na educação básica, evidenciados pela ampliação de matrículas, pelo aprimoramento das condições de acessibilidade e pela publicação de importantes documentos normativos (Alves *et al.*, 2025). Como destacam Alves *et al.* (2025), com base em Ferreira (2006), esse período foi marcado por reformas educacionais impulsionadas pelo movimento internacional da Educação para Todos, caracterizadas pela descentralização administrativa, pela municipalização do ensino fundamental e pela concentração de investimentos nesse nível de ensino, resultando na expansão do acesso às séries iniciais. Ademais, essas reformas aproximaram o Brasil das diretrizes estabelecidas por organismos internacionais, especialmente no que se refere à universalização da educação e ao fortalecimento das políticas de equidade.

Em 1990, com a promulgação da Lei nº 8.069 (Brasil, 1990), instituiu-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), documento que, conforme Gomes (2022), não apenas tratou dos direitos à vida, saúde e segurança, mas também assegurou legalmente o acesso à educação para crianças e adolescentes com deficiência, ao determinar, em seu Art. 54, que o Estado deve garantir atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Esse dispositivo jurídico reforçou o princípio da proteção integral, orientando políticas públicas

de inclusão escolar e consolidando o entendimento de que o atendimento especializado é um direito inegociável.

A partir do referido artigo, tornou-se dever estatal assegurar o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiência, incluindo os alunos surdos. Contudo, mesmo após revisões do ECA, não ocorreram avanços substanciais em relação aos direitos específicos dos estudantes surdos. Lopes *et al.* (2016) observam que, apesar da criação da Secretaria de Educação Especial (SEESP)¹, muitas escolas destinadas a esse público ainda mantinham práticas terapêuticas baseadas no oralismo e sem adoção da língua de sinais, denotando um distanciamento entre as diretrizes legais e a prática pedagógica. Essa permanência do modelo oralista evidencia a dificuldade histórica de reconhecer a Libras como língua legítima e necessária no processo de escolarização dos surdos.

Com o intuito de enfrentar parte dessas limitações, foi publicada, em dezembro de 1994, a Portaria nº 1.793 (Brasil, 1994), que estabeleceu diretrizes para a formação de professores e profissionais que atuam com pessoas com deficiência, recomendando a inclusão da disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos de Pedagogia, Psicologia e Licenciaturas. Essa medida, segundo Gonzales (2022), buscava preparar os educadores para atuar na educação comum, reduzindo a segregação existente nas escolas especiais e otimizando o uso dos recursos públicos, além de incentivar uma formação docente mais alinhada aos princípios da educação inclusiva. Essa orientação formativa também contribuiu para ampliar a compreensão crítica acerca das barreiras atitudinais e estruturais que limitavam a participação efetiva de estudantes com deficiência.

Outro avanço determinante para a consolidação dos direitos educacionais desse público foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, que reorganizou o sistema educacional brasileiro e reafirmou os princípios constitucionais de 1988 ao estruturar níveis, etapas e modalidades de ensino (Bernardo, 2023). A LDB representou um marco de estabilidade normativa, permitindo maior articulação entre políticas públicas e diretrizes de inclusão, o que possibilitou a ampliação gradual de práticas pedagógicas mais equitativas em todo o país.

¹ A Secretaria de Educação Especial (SEESP) desempenhava a função de elaborar programas, projetos e ações voltados à efetivação da Política Nacional de Educação Especial no país. Entretanto, essa secretaria foi extinta em 2012, e suas responsabilidades passaram a ser incorporadas pela estrutura ampliada da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (Gonzales, 2022), movimento que refletiu a tentativa do Ministério da Educação de integrar as políticas de inclusão a um conjunto mais amplo de ações educacionais, buscando maior articulação entre diversidade, alfabetização e garantia de direitos.

Nessa perspectiva, a LDB define, no Art. 58, capítulo V, a educação especial como a modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996). Essa definição reforçou princípios posteriormente reafirmados por políticas nacionais de educação inclusiva, como a garantia de participação, a eliminação de barreiras e a valorização das diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

O Art. 59 da LDB estabelece diretrizes específicas ao prever que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação devem ter garantido o acesso a currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organizações especializadas capazes de atender às suas necessidades particulares. Para que essas determinações sejam efetivamente cumpridas, torna-se imprescindível a presença de profissionais com formação adequada na área, bem como a capacitação dos docentes das classes regulares para atuar com práticas pedagógicas inclusivas, assegurando condições reais de aprendizagem a todos os estudantes (Brasil, 1996). Esse entendimento reforça a centralidade da qualificação docente como componente estruturante de políticas educacionais inclusivas.

No movimento de fortalecimento da inclusão educacional, o Decreto nº 3.298, publicado em 1999 (Brasil, 1999), regulamentou as Políticas Nacionais de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolidou normas de proteção relevantes. Segundo Lopes *et al.* (2016), esse período marcou o início da inclusão em larga escala de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas comuns, porém com entraves significativos, sobretudo pela inexistência de formação continuada destinada aos profissionais das redes públicas. Muitos docentes, historicamente envolvidos em práticas centradas em modelos tradicionais de ensino, encontravam-se despreparados para receber estudantes que antes eram atendidos em instituições especializadas, cujas abordagens pedagógicas também não atendiam plenamente às demandas desses sujeitos. Essa realidade evidenciou a necessidade de ações formativas sistemáticas para sustentar uma inclusão escolar efetiva.

Ainda em 1999, ocorreu um movimento decisivo da comunidade surda que resultou no documento “A Educação que nós, Surdos, queremos” (Gonzales, 2022), elaborado por representantes de instituições dedicadas à educação de surdos e por intelectuais surdos no Pré-Congresso do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos. O documento expressou reivindicações relativas ao reconhecimento da identidade surda, de sua cultura e de sua língua, além de solicitar formação específica que possibilitasse a profissionalização dos surdos e sua atuação como multiplicadores da própria língua. Encaminhado ao Ministério da Educação e respaldado pela Federação Nacional de Educação e

Integração dos Surdos (FENEIS), o texto constituiu-se como marco expressivo na defesa de políticas educacionais coerentes com a perspectiva bilíngue e com o protagonismo da comunidade surda. Essa manifestação reforçou a importância da participação social na formulação de políticas de inclusão.

Em 2000, com a promulgação da Lei nº 10.098 (Brasil, 2000), o Brasil avançou na promoção da acessibilidade ao estabelecer critérios destinados à eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, comunicacionais e de transporte, visando facilitar a inclusão social das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. No caso das pessoas surdas, o Art. 19 da lei determinou que os serviços de radiodifusão adotassem medidas técnicas capazes de viabilizar o uso da língua de sinais ou de sistemas alternativos de legendagem, garantindo o acesso à informação. Após a publicação da norma, diversos espaços públicos iniciaram adequações estruturais, como instalação de rampas, elevadores e pisos táteis; contudo, a Libras ainda não era reconhecida oficialmente, o que limitava sua difusão em serviços públicos e meios de comunicação (Gonzales, 2022). Esse cenário evidenciou que, embora houvesse avanços na acessibilidade física, a acessibilidade comunicacional ainda carecia de regulamentações mais robustas.

Em 2001, o Brasil promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência por meio do Decreto nº 3.956 (Brasil, 2001). Esse documento reafirma que indivíduos com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que qualquer cidadão, considerando como discriminação toda forma de diferenciação ou exclusão motivada pela condição de deficiência. Ao aderir à Convenção, o país assumiu o compromisso de cumprir integralmente suas disposições, conforme o texto original (Gonzales, 2022). Essa adesão também reforçou o alinhamento do Brasil às agendas internacionais de garantia de direitos e de promoção de igualdade de oportunidades.

Ainda nesse movimento de fortalecimento das políticas inclusivas, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/01. Em seu Art. 2º, determina-se que todos os sistemas de ensino devem matricular os estudantes, cabendo às instituições escolares organizar-se para atender educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando condições adequadas para uma educação de qualidade (Brasil, 2001). Esse dispositivo consolidou a responsabilidade compartilhada entre Estado e escolas, reforçando a premissa de que a inclusão depende de práticas pedagógicas acessíveis e de recursos adequados no cotidiano escolar.

No ano de 2002, o Brasil avançou significativamente ao reconhecer oficialmente a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda mediante a Lei nº 10.436. O Art. 1º define a Libras como um sistema linguístico de natureza visual-motora, dotado de estrutura gramatical própria, empregado para a transmissão de ideias e fatos pelas comunidades surdas do país (Brasil, 2002). A partir desse reconhecimento, a Libras passou a integrar o conjunto de direitos linguísticos das pessoas surdas, criando parâmetros legais para sua presença em políticas públicas.

Com essa legislação, a Libras passou a ser adotada como primeira língua (L1) dos estudantes surdos, enquanto a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, foi instituída como segunda língua (L2), ambas ensinadas de forma concomitante no ambiente educacional. A coexistência dessas duas línguas, tornou-se fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, consolidando o modelo bilíngue como referência na educação de surdos e contribuindo para sua implantação progressiva nas escolas (Bernardo, 2023). Esse encaminhamento fortaleceu práticas pedagógicas que valorizam a identidade linguística e cultural da comunidade surda, ampliando o acesso ao conhecimento em condições equitativas.

Apesar do reconhecimento legal da Libras, a comunidade surda ainda enfrenta desafios para a efetivação plena de seus direitos linguísticos, uma vez que, nas escolas comuns, estudantes surdos permaneciam marginalizados pela ausência de pares linguísticos capazes de assegurar a comunicação natural em sua primeira língua. Diante desse cenário, a FENEIS mobilizou um movimento nacional articulando surdos, familiares, docentes e agentes políticos que passaram a questionar as condições de inclusão ofertadas pelas escolas regulares sob a perspectiva das políticas educacionais recém-implementadas (Gonzales, 2022).

Com a necessidade de regulamentar a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), foi promulgado o Decreto nº 5.626/2005, que normatiza a inserção da Libras como componente curricular obrigatório. Esse decreto determina sua inclusão nos cursos universitários de formação docente, todas as licenciaturas, e nos cursos de Fonoaudiologia, tanto em instituições públicas quanto privadas. Também estabelece diretrizes para a formação de professores e instrutores de Libras, prevendo a oferta de cursos superiores específicos, como o Bacharelado e a Licenciatura em Letras-Libras², assegurando prioridade de matrícula a pessoas surdas, conforme previsto no art. 4º e parágrafo único (Brasil, 2005).

² O primeiro curso de Letras-Libras foi implementado em 2006 pela Universidade Federal de Santa Catarina, ofertado na modalidade a distância. Nessa edição inicial, foram matriculados 447 estudantes surdos e 53 ouvintes bilíngues, oriundos dos estados do Amazonas, Ceará, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina (Gonzales, 2022).

Além disso, o Decreto reforça a necessidade de garantir, de forma compulsória, o acesso à comunicação e à informação em Libras e em Língua Portuguesa às pessoas surdas, orientando as instituições federais quanto à responsabilidade de assegurar condições linguísticas adequadas. O documento também define as bases para a formação profissional dos tradutores e intérpretes de Libras–Língua Portuguesa, ampliando as possibilidades de acesso e participação educacional da comunidade surda (Gonzales, 2022).

A partir desse marco normativo, consolidou-se o direito dos estudantes surdos ao atendimento educacional em escolas ou classes bilíngues, ambientes nos quais o processo de ensino ocorre prioritariamente em Libras, respeitando e promovendo suas especificidades linguísticas, identitárias e culturais (Gonzales, 2022).

Em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que definiu como público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, os indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento e aqueles com altas habilidades ou superdotação. O documento também dispôs sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e enfatizou a necessidade de formação de profissionais qualificados para atuar nesses contextos (Gonzales, 2022).

Nesse mesmo ano, como resultado das mobilizações da comunidade surda em defesa do reconhecimento de sua identidade e cultura, foi promulgada a Lei nº 11.796 (Brasil, 2008a), que instituiu o Dia Nacional do Surdo, celebrado na data de criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), situado no Rio de Janeiro, primeira escola brasileira voltada ao atendimento de surdos³. Desde então, o mês de setembro passou a ser marcado pela realização de atividades que destacam as reivindicações e conquistas da comunidade surda no campo dos direitos linguísticos, culturais e identitários. Também em 2008, o Decreto nº 6.571 (Brasil, 2008b) foi sancionado com o propósito de ampliar o Atendimento Educacional Especializado no âmbito do ensino comum.

Em 2009, o país ratificou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007, por meio do Decreto nº 6.949 (Gonzales, 2022). Com isso, assumiu o compromisso de implementar integralmente as diretrizes da Convenção, promovendo ações voltadas à garantia de

³ Em 26 de setembro de 1857 foi criado, no Rio de Janeiro, o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, posteriormente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos. A instituição surgiu a partir da iniciativa do professor francês Édouard Huet, ele próprio surdo, que apresentou ao imperador Dom Pedro II a proposta de fundar uma escola destinada especificamente à educação de pessoas surdas. A sugestão foi acolhida, e o governo imperial encarregou o Marquês de Abrantes de acompanhar todo o processo de implantação da primeira escola voltada ao público surdo no Brasil (Gonzales, 2022).

acessibilidade, saúde, educação e inclusão social. No mesmo período, foi publicada a Resolução nº 4 (Brasil, 2009), que determinou que o processo educacional das pessoas com deficiência deveria ocorrer exclusivamente em escolas comuns, ficando as instituições especializadas responsáveis apenas pela oferta do AEE.

Posteriormente, em 2011, foi lançado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, por meio do Decreto nº 7.612 (Brasil, 2011). O plano buscou articular políticas públicas destinadas à implementação das disposições da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assegurando inclusão equitativa e acesso a recursos humanos e materiais. Seus eixos de atuação concentraram-se no acesso à educação, na atenção à saúde, na inclusão social e na promoção da acessibilidade (Gonzales, 2022).

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146, normativa que regulamenta a garantia de inclusão das pessoas com deficiência, assegurando-lhes igualdade de condições em relação às demais, bem como o exercício pleno de seus direitos e liberdades fundamentais com vistas à cidadania e participação social (Brasil, 2015). Nesse contexto, a LBI consolidou-se como um marco jurídico essencial para orientar políticas públicas de inclusão ao estabelecer parâmetros de acessibilidade e de proteção contra práticas discriminatórias.

No ano seguinte, foi publicada a Lei nº 13.409 (Brasil, 2016), a qual determinou a reserva de vagas destinadas a pessoas com deficiência em cursos técnicos de nível médio e no ensino superior das instituições federais. Essa medida assumiu relevância significativa, pois permitiu que esse público fosse oficialmente incorporado ao sistema de cotas dessas instituições, ampliando o acesso à educação formal e contribuindo para estratégias de democratização do ensino. Com isso, o ingresso de pessoas com deficiência em formações profissionais e universitárias passou a ocorrer de maneira mais equitativa, fortalecendo a diversidade acadêmica.

Alguns anos depois, em 2020, foi instituído o Decreto nº 10.502 (Brasil, 2020), responsável por estabelecer a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. O documento descreveu a estrutura de atendimento voltada aos estudantes com deficiência e, em seu art. 2º, inciso IV, incluiu a proposta de criação de escolas especializadas, definidas como instituições destinadas a educandos que, segundo o texto, não se beneficiariam do ensino em escolas regulares inclusivas e que necessitariam de apoios contínuos e diversificados (Brasil, 2020). A inclusão desse dispositivo gerou ampla contestação social, sendo compreendido como um retrocesso às políticas inclusivas, sobretudo

por permitir a retomada de espaços com características segregatórias (Gonzales, 2022). Dessa forma, o debate público intensificado demonstrou a importância de manter políticas educacionais que evitem práticas excludentes e preservem o direito à convivência no ensino comum.

Como consequência dessas controvérsias, em dezembro de 2020, o Supremo Tribunal Federal promoveu uma audiência pública realizada ao longo de dois dias, cujo desdobramento resultou na suspensão do referido decreto, tendo em vista que suas disposições eram consideradas incompatíveis com o princípio da inclusão educacional (Gonzales, 2022). Essa decisão reforçou o compromisso constitucional com a oferta de uma educação que assegure igualdade de oportunidades, evidenciando que mudanças normativas na área devem ser debatidas à luz da participação social, da produção científica e dos marcos internacionais de direitos humanos.

A partir de agosto de 2021, a comunidade surda passou a celebrar uma conquista significativa: a incorporação da modalidade de educação bilíngue de surdos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei nº 14.191 (Brasil, 2021). Essa normativa promoveu alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao reconhecer oficialmente a educação bilíngue de surdos como uma modalidade educacional específica. Tal avanço assume relevância central, pois desloca a compreensão da surdez de uma perspectiva estritamente deficitária para uma condição marcada por particularidades linguísticas, culturais e identitárias, fortalecendo a legitimação da comunidade surda e ampliando sua visibilidade social, seus direitos e o reconhecimento de sua singularidade (Gonzales, 2022). Além disso, esse marco contribui para o aprofundamento do debate sobre práticas pedagógicas mais inclusivas e coerentes com as demandas linguísticas dos estudantes surdos.

A legislação também trouxe avanços expressivos ao definir com maior precisão o perfil profissional dos educadores responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem desse público. Conforme destaca Cunha Júnior (2015, p. 89), trata-se de um precedente histórico ao reconhecer a importância da participação direta das entidades representativas da comunidade surda nos processos de seleção e avaliação periódica dos docentes. Essa diretriz reforça a necessidade de profissionais qualificados, sensíveis às particularidades linguísticas envolvidas e capazes de atuar de forma alinhada aos princípios da educação bilíngue. A previsão normativa fortalece, ainda, a construção de ambientes educativos que respeitam a autonomia pedagógica da comunidade surda.

Dessa forma, com a promulgação da referida lei, observa-se que as pessoas surdas passam a ocupar espaços decisivos na formulação e no acompanhamento das políticas voltadas

à educação escolar bilíngue, assegurando que aspectos culturais e linguísticos das múltiplas identidades surdas sejam contemplados de maneira efetiva (Gonzales, 2022). Ao consolidar essa participação, amplia-se o compromisso institucional com práticas educativas mais equitativas e responsivas às demandas reais dessa comunidade.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Segundo Prodranof e Freitas (2013), a metodologia, quando considerada em sua dimensão prática, dedica-se à análise, descrição e avaliação de métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a obtenção e o tratamento de informações, com o objetivo de orientar e solucionar problemas ou questões investigativas. Esse enfoque evidencia a importância da seleção de procedimentos adequados, garantindo rigor e consistência nos resultados obtidos ao longo do processo investigativo.

Para a construção do referencial teórico, foi empregada a pesquisa bibliográfica; para a apresentação das experiências vivenciadas, utilizou-se a pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa. O material que compôs o referencial teórico baseou-se em livros, artigos científicos, dissertações, teses e outros documentos pertinentes ao tema investigado.

Trevisol Neto (2017) define a pesquisa bibliográfica como aquela desenvolvida a partir de materiais já publicados, submetidos a tratamento analítico prévio. O objetivo dessas publicações é servir como referência para leitura e consulta de públicos específicos. Entre os principais suportes utilizados em pesquisas bibliográficas destacam-se livros, artigos, teses, dissertações e anais de eventos, disponíveis em formatos impressos ou digitais. Ressalta-se que, de certa forma, toda pesquisa recorre a fontes bibliográficas, pois a fundamentação teórica apoia-se em trabalhos preexistentes, conferindo consistência e respaldo científico à investigação.

A pesquisa descritiva, por sua vez, caracteriza-se por não envolver a manipulação dos fenômenos estudados. Os fatos são registrados, analisados, classificados e interpretados de forma sistemática, sem interferência direta do pesquisador. Essa modalidade utiliza técnicas padronizadas para a coleta de dados, como questionários e observações sistemáticas, assumindo a forma de levantamento (Trevisol Neto, 2017). Tal abordagem possibilita o mapeamento detalhado das características de um fenômeno, fornecendo uma base sólida para análises subsequentes.

No que se refere à pesquisa qualitativa, Trevisol Neto (2017) destaca que ela não emprega instrumentos estatísticos, uma vez que não tem como finalidade quantificar ou medir unidades ou categorias homogêneas. A abordagem qualitativa é adequada para compreender a natureza de fenômenos sociais, explorando significados e contextos subjacentes de forma interpretativa, e não objetiva. Esse tipo de pesquisa lida frequentemente com situações complexas ou específicas, adotando uma perspectiva funcionalista da ciência, que privilegia a compreensão profunda em detrimento da generalização.

A investigação foi realizada na cidade de São Luís-MA, a partir de experiências com alunos surdos do Ensino Fundamental I e II. As informações coletadas em sala de aula serão transcritas nos resultados deste estudo, destacando os recursos utilizados com os alunos.

Os critérios de inclusão de obras consideraram especificamente o período de publicação entre 2010-2025, exceto para autores renomados cujas obras abordam o tema investigado. Foram incluídos apenas documentos redigidos em língua portuguesa ou inglesa, com relevância para a elaboração desta pesquisa. Como critério de exclusão, foram descartadas obras duplicadas, publicadas fora do período mencionado ou em idioma diverso do português ou inglês.

Por se tratar de um estudo teórico com relato de experiências, não se fez necessária a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMA para a coleta das informações que compõem o resultado final desta investigação.

4 DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO– APRENDIZAGEM DE LIBRAS

Compreende-se que o processo de ensino somente se concretiza mediante a presença do educador, ainda que a figura do aluno seja igualmente essencial, pois a aula não se realiza sem sua participação ativa. Dessa forma, professores e estudantes constituem os protagonistas da dinâmica pedagógica, tornando indispensável uma relação equilibrada e colaborativa entre ambos para que a aprendizagem se efetive. Nesse sentido, Freire, citado por Rocha e Silva (2019), ressalta que não existe docência dissociada da discência, uma vez que ambas se legitimam mutuamente e seus sujeitos, embora ocupem posições distintas, não podem ser reduzidos a objetos um do outro. Ensinar implica aprender no próprio ato de ensinar, assim como aprender envolve também ensinar, perspectiva que se alinha a abordagens interativas de aprendizagem que valorizam a construção conjunta do conhecimento.

Além disso, torna-se necessário que a prática docente seja direcionada para situações pedagógicas estimulantes, com aulas mais dinâmicas e atrativas, de modo a favorecer o engajamento discente por meio de metodologias apropriadas. Libâneo (1998) destaca que o professor exerce papel mediador ao possibilitar a participação ativa do aluno no contato com os conteúdos, considerando as experiências prévias, o repertório cognitivo, os interesses e as formas particulares de raciocínio que cada estudante leva para o ambiente escolar. Essa compreensão reforça princípios de abordagens centradas no aluno, que defendem a importância do significado atribuído pelo aprendiz ao objeto de estudo para a consolidação de saberes duradouros.

No contexto da educação de estudantes surdos, esse compromisso pedagógico demanda um esforço ainda mais específico. Para promover aprendizagens reais e consistentes, os educadores envolvidos devem reavaliar continuamente suas práticas, reconhecendo que esses sujeitos não devem ser vistos como deficientes, mas como indivíduos com modos próprios de apreender o mundo. Assim, faz-se imprescindível considerar suas particularidades linguísticas e cognitivas, o que pode exigir revisões de métodos e estratégias ao longo do processo educativo, conforme apontado por Rocha e Silva (2019). Essa perspectiva converge com as diretrizes da educação bilíngue e inclusiva, que enfatizam o respeito à diferença como princípio estruturante da prática pedagógica.

3.1 Desafios

A presença de estudantes surdos no ensino regular, apesar de respaldada por políticas públicas e por avanços no campo pedagógico, ainda enfrenta entraves expressivos que limitam sua efetividade. Esses desafios se manifestam em dimensões pedagógicas, estruturais, atitudinais e culturais, demonstrando que a inclusão ultrapassa o ato de matricular o aluno em escolas comuns e exige transformações profundas nas práticas e concepções educativas, como indicam Ferreira e Bastos (2025). Tal compreensão reforça que a inclusão, para ser plena, precisa considerar a complexidade da diversidade linguística e os ajustes institucionais necessários para acolhê-la.

Macedo e Santana (2020) e Barros *et al.* (2020) salientam que, embora o discurso inclusivo seja amplamente aceito no ambiente escolar, sua implementação não atende satisfatoriamente às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da educação especial. Esses autores destacam que muitas instituições não dispõem de condições adequadas para assegurar um atendimento efetivo, desde a escassez de infraestrutura apropriada até a ausência de profissionais capacitados. A carência desses elementos revela a distância entre a legislação e a prática cotidiana, aspecto recorrente na literatura sobre políticas inclusivas.

Barros *et al.* (2020) também assinalam que, além das dificuldades materiais e da falta de profissionais adequados para atuar com alunos surdos, persistem obstáculos comunicacionais significativos entre docentes e estudantes. Esses desafios prejudicam o processo de ensino e aprendizagem e demonstram que, mesmo quando há recursos mínimos disponíveis, a comunicação ainda constitui um ponto crítico. Tais limitações evidenciam que a inclusão requer não apenas adaptações físicas, mas sobretudo transformações nas práticas pedagógicas.

Nesse mesmo direcionamento, Ferreira e Barros (2025) argumentam que uma das dificuldades mais relevantes consiste na formação insuficiente dos professores, especialmente no que se refere ao domínio da Libras. A ausência desse conhecimento inviabiliza a mediação pedagógica eficaz, restringe o diálogo direto entre docente e aluno surdo e intensifica a dependência de intérpretes. Essa lacuna compromete a construção de significados, fragmenta a aprendizagem e reduz o protagonismo do estudante. A falta de preparo específico também gera insegurança profissional, o que limita o uso de estratégias bilíngues e visuais imprescindíveis ao ensino de surdos. Esse cenário reforça a necessidade de políticas de formação continuada que contemplem as especificidades da educação bilíngue.

A análise de Jacaúna e Rizzati (2018) reforça esse entendimento ao apontar que o mercado educacional ainda carece de profissionais qualificados em Libras, fato que dificulta a efetivação da inclusão em sala de aula. Tal constatação converge com a perspectiva de Macedo e Santana (2020), que destacam a centralidade da língua de sinais na formação e no processo educativo de estudantes surdos, elemento reconhecido por diversas diretrizes nacionais e internacionais.

Lacerda e Santos (2014) enfatizam que a qualidade dos cursos de licenciatura muitas vezes é insuficiente para formar professores aptos a atender às demandas dos alunos surdos. Os autores observam que esses cursos não priorizam o desenvolvimento da fluência em Libras e oferecem apenas uma abordagem superficial das dificuldades enfrentadas no contexto inclusivo. Sousa e Sousa (2022) complementam afirmando que persistem lacunas estruturais, curriculares e organizacionais no processo de formação docente, mesmo após a promulgação do Decreto nº 5.626/2005, que tornou obrigatória a oferta da Libras nas licenciaturas. Tal cenário sugere que a implementação normativa ainda não se converteu em mudanças concretas na formação inicial.

No que diz respeito à infraestrutura escolar, Barros *et al.* (2020) observam que diversas instituições permanecem sem espaços adequados, laboratórios equipados ou tecnologias assistivas que favoreçam a aprendizagem dos alunos surdos. A falta de recursos digitais acessíveis e de dispositivos específicos limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas bilíngues e interativas, aspecto frequentemente destacado em estudos sobre acessibilidade educacional.

A questão comunicacional volta a ser ressaltada por Barros *et al.* (2020), que defendem a necessidade de as instituições investirem na capacitação dos profissionais e na reorganização de suas práticas internas para favorecer a participação ativa dos estudantes surdos. A ausência de métodos específicos voltados para esse público prejudica a continuidade dos estudos e contribui para o afastamento dos alunos do ambiente escolar, reforçando desigualdades já existentes. Esses autores afirmam que a falta de estratégias pedagógicas adequadas e de professores preparados constitui um dos principais fatores de exclusão.

Lacerda e Santos (2014) acrescentam que, embora não seja exigido do professor o domínio pleno da Libras, é fundamental que possua conhecimento suficiente para, em parceria com o intérprete, desenvolver metodologias e conteúdos adequados ao perfil linguístico dos alunos surdos. Essa articulação permite a construção de práticas mais inclusivas e amplia a participação discente nas atividades curriculares. Nesse sentido, a colaboração entre diferentes

profissionais do ambiente escolar torna-se essencial para garantir um processo educativo mais equitativo.

Nessa mesma linha, Lacerda (2006), citado por Sousa e Sousa (2022), reforça que o atendimento às necessidades específicas das crianças com deficiência requer formação sólida, adaptações curriculares e um trabalho institucional contínuo que demanda tempo, investimento e planejamento. O autor também destaca a importância de atividades integradoras que promovam a convivência significativa entre alunos surdos e ouvintes, favorecendo o desenvolvimento social, cognitivo e linguístico de todos os envolvidos.

Diante desse panorama, a superação dos desafios apresentados depende de uma articulação consistente entre políticas públicas, gestão escolar, formação docente e mudanças culturais. Os autores analisados convergem ao afirmar que a inclusão de estudantes surdos não pode ser compreendida como um procedimento pontual ou limitado à matrícula, mas como um processo complexo, contínuo e estruturado que exige comprometimento coletivo. Somente assim a escola poderá cumprir seu papel enquanto espaço de aprendizagem inclusiva, respeitando as especificidades linguísticas, culturais e cognitivas desse público, conforme reforçam Ferreira e Bastos (2025).

3.2 Práticas pedagógicas

As práticas pedagógicas compreendem um conjunto de procedimentos organizados com a finalidade de promover a aprendizagem dos estudantes. Franco (2012) enfatiza que essas práticas são intencionais e orientadas pelas expectativas de uma comunidade social, sendo resultado de um trabalho coletivo atravessado por fatores culturais, ideológicos e pelas condições de produção existentes. Dessa forma, a prática pedagógica constitui uma ação social que deve ser situada dentro do contexto escolar e fundamentada nos conhecimentos construídos ao longo da experiência docente, o que reforça a necessidade de refletir constantemente sobre os métodos e finalidades do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, em seu art. 59, inciso I, estabelece que os sistemas de ensino devem garantir aos educandos com necessidades especiais a utilização de currículos, métodos, técnicas, recursos e formas de organização específicas para atender às suas demandas particulares. Nesse sentido, as práticas pedagógicas voltadas aos estudantes surdos precisam incorporar recursos que valorizem a visualidade como elemento central no processo de aprendizagem, conforme apontam Ramos e Sousa (2024). Essa

diretriz reforça a importância de considerar as modalidades perceptivas predominantes no desenvolvimento cognitivo desses alunos.

Assim, a utilização de recursos visuais, como imagens, vídeos, teatro e tecnologias de informação e comunicação (TIC), apresenta-se como estratégia eficaz para ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento por parte dos estudantes surdos. De acordo com Ramos e Sousa (2024), tais recursos contribuem significativamente para a construção do entendimento, favorecendo a interação do estudante com os conteúdos e proporcionando oportunidades pedagógicas condizentes com suas necessidades linguísticas e cognitivas, o que fortalece práticas inclusivas baseadas na diversidade expressiva.

A relevância desses recursos na prática educativa é destacada por Lacerda, Santos e Caetano (2011), referidos por Ramos e Sousa (2024), ao ressaltarem que a escola pode explorar diversas nuances da imagem, do signo, do significado e da semiótica visual no cotidiano escolar. Essa exploração possibilita ampliar as formas de percepção dos estudantes surdos, auxiliando-os na compreensão do saber e na elaboração de abstrações próprias do pensamento imagético, o que reforça a importância da visualidade como eixo estruturante do processo pedagógico voltado a esse grupo.

Considerando que a educação é um direito garantido a todos, torna-se essencial desenvolver propostas pedagógicas que reconheçam a cultura surda, a língua de sinais, a visualidade e os modos específicos de comunicação e aprendizagem desses sujeitos, como defendem Moura, Freire e Felix (2017). Nesse contexto, compreender a relevância social da educação e o papel mediador do docente é fundamental, conforme reiteram Ramos e Sousa (2024), que sublinham a necessidade de práticas que assegurem acesso efetivo ao conhecimento escolar.

Para garantir um ensino verdadeiramente acessível, torna-se imprescindível que os professores sejam capacitados e adotem práticas pedagógicas que considerem as particularidades linguísticas dos estudantes surdos, assegurando-lhes o direito a uma educação de qualidade por meio da Libras. Ramos e Sousa (2024) destacam que a implementação de metodologias inclusivas é indispensável para ampliar o acesso aos conteúdos curriculares e promover o desenvolvimento desses estudantes, o que evidencia a necessidade de formação continuada e de um planejamento pedagógico adequado.

Desse modo, a atuação docente com estudantes surdos exige atenção às especificidades da aprendizagem mediada pela língua de sinais, cuja natureza visual-espacial demanda a seleção de recursos apropriados para facilitar a compreensão dos conteúdos. Assim, não basta apresentar as informações em Libras; é necessário explorar plenamente o potencial visual dessa

língua para favorecer a construção significativa do conhecimento, conforme salientam Ramos e Sousa (2024), reforçando a importância de práticas pedagógicas que integrem linguagem, visualidade e mediação qualificada.

A exploração da visualidade torna-se essencial no processo educativo, pois amplia de maneira efetiva as vias de acesso ao conhecimento para estudantes surdos. Diversos recursos imagéticos, como maquetes, ilustrações, mapas, gráficos, fotografias, vídeos ou pequenos trechos de filmes, configuram materiais pertinentes para introduzir conteúdos em disciplinas como ciências, física, química, biologia, história, geografia, matemática e línguas estrangeiras, conforme destacado por Ramos e Sousa (2024). Além disso, essa abordagem reforça princípios pedagógicos que valorizam experiências multissensoriais, reconhecendo que a visualidade constitui o principal canal de processamento cognitivo e linguístico desses estudantes.

Nesse contexto, a consolidação de uma Educação Bilíngue comprometida com a inclusão de pessoas surdas exige que as instituições de ensino assegurem condições de acessibilidade em documentos institucionais, especialmente no currículo. Os docentes que atuam em turmas bilíngues devem incorporar metodologias eficazes e práticas pedagógicas capazes de atender às especificidades desse público, bem como investir continuamente em sua formação e utilizar a Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução, como argumentam Ramos e Sousa (2024). Tal exigência harmoniza-se com as orientações da Política Nacional de Educação Especial, que defende uma organização curricular capaz de eliminar barreiras comunicacionais e pedagógicas.

Após essa fundamentação teórica sobre práticas pedagógicas, diversos estudos de especialistas são apresentados com o intuito de analisar a inclusão de estudantes surdos no ensino regular. Esses trabalhos evidenciam os desafios enfrentados por escolas e professores, além de apresentar estratégias que favorecem o acolhimento e o desenvolvimento da aprendizagem, conforme observado por Ramos e Sousa (2024). Tais pesquisas reforçam a necessidade de avaliações pedagógicas sistemáticas que identifiquem, de modo contínuo, as condições de participação e aprendizagem desses estudantes.

No estudo de Prado (2015), desenvolvido em pesquisa de mestrado na Universidade Federal Fluminense, em uma escola municipal de Niterói/RJ, a autora destaca a centralidade da linguagem e a formulação de projetos de educação bilíngue como elementos essenciais para promover a inclusão de estudantes surdos. Prado sublinha a relevância da língua de sinais e a urgência de qualificar os docentes para atender às demandas educacionais desse grupo, salientando que é por meio da linguagem que o significado é construído, devendo esse ser o

ponto de partida para a inclusão. Essa perspectiva dialoga com concepções teóricas que entendem a linguagem como instrumento fundamental de desenvolvimento cognitivo e social.

Silva *et al.* (2016), citados por Sousa e Sousa (2022), analisaram a prática pedagógica em uma escola do ensino fundamental em Caxias, Maranhão, onde estudantes surdos contam com a atuação de uma intérprete em sala. Além da mediação da intérprete, a professora regente utiliza jogos de tabuleiro ilustrados, coloridos e adaptados tanto para estudantes surdos quanto ouvintes, com o objetivo de favorecer a fixação de conteúdos de ciências. Para os pesquisadores, o uso desse tipo de material didático é indispensável ao processo de ensino e aprendizagem, pois estimula a participação de todos os alunos. Essa prática ilustra o potencial dos recursos visuais e manipuláveis para promover a atenção conjunta e fortalecer a construção coletiva do conhecimento.

A investigação de Aragão e Lima (2017), referenciada por Sousa e Sousa (2022), descreve uma experiência com estudantes surdos do 3º e 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Pernambuco, centrada na formação de uma aprendizagem significativa em ciências biológicas. De acordo com os autores, essa aprendizagem foi possibilitada pelo uso articulado da língua de sinais, da língua portuguesa escrita e pela elaboração de cartazes contendo desenhos e colagens sobre o corpo humano, o que favoreceu a fixação dos conteúdos e incentivou maior engajamento dos estudantes. Assim, uma intervenção de caráter lúdico revelou-se um recurso eficaz para facilitar o processo de aprendizagem e aproximar os alunos do conteúdo trabalhado, reforçando a ideia de que estratégias visuais e interativas contribuem para a construção de significados mais sólidos.

A investigação desenvolvida por Sena e Melo (2018), realizada em uma escola do município de João Pessoa, teve como objetivo analisar as contribuições das sequências didáticas, entendidas como um conjunto de tarefas estruturadas e ajustadas às demandas dos estudantes, articuladas ao uso das tecnologias da informação e comunicação, no processo de letramento de estudantes surdos. Por tratar-se de uma instituição considerada inclusiva, a implementação dessa proposta, segundo os autores, ocorreu de maneira facilitada, sendo adotada a plataforma Proativa, especificamente na categoria de linguagem denominada fábrica de tirinhas, para a elaboração das sequências didáticas, que envolveram etapas como apresentação da situação, definição da atividade, seleção do gênero a ser explorado, escolha da modalidade e produção final. Observou-se que a integração entre tais sequências e o recurso tecnológico proporcionou maior autonomia aos estudantes, motivando-os a construir significados e a interagir de forma mais ativa. Essa experiência reforça o papel das tecnologias

educacionais como mediadoras de práticas que ampliam a participação do aluno surdo no ambiente escolar.

Os mesmos autores destacam ainda que a instituição investigada dispõe tanto de professores proficientes em Libras quanto de intérpretes, o que contribuiu significativamente para o acolhimento e a inserção dos estudantes surdos no contexto escolar. A articulação entre as sequências didáticas e a plataforma Proativa seguiu as mesmas etapas anteriormente mencionadas, possibilitando a elaboração de atividades visualmente atrativas e alinhadas ao processo de letramento desses educandos. Nessa perspectiva, os pesquisadores verificaram que o uso da tecnologia não apenas facilitou a execução das atividades, mas também ampliou o engajamento dos alunos, favorecendo sua autonomia e ampliando as possibilidades de construção de conhecimento (Sena; Melo, 2018). Ao mesmo tempo, a prática evidencia que ambientes inclusivos tendem a potencializar a eficácia de estratégias bilíngues mediadas por TIC.

Na pesquisa de Câmara (2020), são descritas as práticas pedagógicas adotadas com estudantes surdos em escolas do município de Nova Cruz, Rio Grande do Norte, ressaltando-se a relevância da formação e da experiência docente em Libras para qualificar o processo de mediação pedagógica e contribuir para a inclusão desses alunos. Entre as estratégias observadas, destacam-se o uso da língua portuguesa na modalidade escrita, jogos didáticos, cartazes e vídeos, os quais permitem tornar mais concretas as situações de aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. A autora evidencia que a experiência docente com a língua de sinais amplia a capacidade de promover interações significativas, aspecto fundamental para o avanço da aprendizagem. Essa constatação dialoga com estudos que apontam a proficiência comunicativa do professor como variável central na qualidade do ensino bilíngue.

O estudo de Costa e Barbosa (2022) analisa o processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos, enfatizando a importância do bilinguismo como recurso comunicativo e como estratégia de inclusão nas atividades da Escola Professora Consuelo Pinheiro, em Teresina (PI). A instituição, já adaptada para acolher estudantes com diferentes necessidades educacionais, conta com professores atentos à diversidade, que empregam práticas pedagógicas baseadas na língua de sinais, na língua portuguesa escrita e em atividades visuais. Segundo as autoras, tais práticas viabilizam a participação dos alunos e promovem ambientes de aprendizagem mais equitativos. Esses achados reforçam a relevância de escolas organizadas sob princípios inclusivos, capazes de ofertar tanto recursos físicos quanto pedagógicos coerentes com as necessidades do público surdo.

Os resultados sintetizados nos estudos analisados evidenciam preocupações recorrentes no âmbito da inclusão de estudantes surdos, sobretudo no que diz respeito às práticas adotadas pelos professores, às condições oferecidas pelas instituições de ensino e ao papel das políticas públicas nesse processo (Sousa; Sousa, 2022). Observa-se que, embora haja avanços, persistem desafios relacionados à formação docente, à adequação curricular e às estratégias de comunicação. Tal quadro reforça a necessidade de acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas, garantindo alinhamento às legislações educacionais e ao paradigma da educação inclusiva.

Para Barros *et al.* (2020), as práticas pedagógicas orientadas à inclusão de estudantes surdos no ensino regular precisam extrapolar a dimensão linguística e a simples presença de intérpretes ou docentes especializados em Libras. Segundo esses autores, além da formação continuada dos professores, é imprescindível que as instituições de ensino disponham de infraestrutura adequada, incluindo sinalizações em Libras, estratégias que facilitem a comunicação entre docentes e estudantes surdos e metodologias específicas voltadas para esse público. Os pesquisadores enfatizam que práticas inclusivas devem incorporar métodos inovadores, como experimentos didáticos utilizados no ensino de química, capazes de promover maior interação e compreensão dos conteúdos. Essa perspectiva reforça a necessidade de ambientes escolares que integrem múltiplos recursos e que se comprometam com uma pedagogia sensível às singularidades linguísticas e cognitivas do aluno surdo.

Sousa e Sousa (2022), retomando Guarinello *et al.* (2006), argumentam que não basta ampliar vagas, disponibilizar materiais ou formar professores comprometidos: torna-se necessário que a escola e a sociedade assumam uma postura verdadeiramente inclusiva, garantindo igualdade de oportunidades a todos os estudantes. Assim, a inclusão efetiva requer não apenas políticas estruturais, mas também transformações culturais que promovam o respeito às diferenças e a valorização da diversidade. Essa compreensão reforça a concepção de educação inclusiva como processo contínuo, que demanda engajamento institucional e coletivo.

5 ABORDAGENS INOVADORAS NO PROCESSO DE ENSINO DE LIBRAS

Assim como a Educação de Surdos percorreu um longo caminho até alcançar o estágio atual, a sociedade também experimentou transformações significativas impulsionadas pelo surgimento de novas tecnologias e pela crescente presença das mídias no cotidiano. Kenski (2019), citado por Rodrigues (2022), ressalta que as tecnologias se inserem progressivamente em nossas rotinas, oferecendo comodidade e ampliando possibilidades de bem-estar. Quando empregadas de maneira adequada, elas não apenas fortalecem a memória e as capacidades cognitivas, mas também funcionam como facilitadoras nos processos de aprendizagem. Nesse sentido, a tecnologia não é apenas uma ferramenta utilitária, mas um recurso capaz de potencializar a aquisição e o compartilhamento de conhecimento.

De acordo com Almeida e Souza (2021), os recursos digitais proporcionam acesso, exibição e processamento ágil de informações, promovendo uma interação mais dinâmica e eficiente. Tal cenário amplia a autonomia dos usuários e fortalece sua integração social, pois possibilita a participação em múltiplos contextos comunicativos. A tecnologia, portanto, atua como um elemento democratizador, que favorece o engajamento e a inclusão de indivíduos que antes enfrentavam barreiras de acesso à informação.

No contexto da vida dos surdos, o impacto das tecnologias digitais assume dimensões particularmente relevantes. Segundo Stumpf (2010), citado por Rodrigues (2022), a utilização de computadores e da Internet ampliou consideravelmente as possibilidades comunicativas desses indivíduos, dado que se tratam de recursos essencialmente visuais. Enquanto para ouvintes tais tecnologias provocaram mudanças profundas nas interações sociais e nos hábitos cotidianos, para os surdos esses efeitos podem ser ainda mais transformadores, uma vez que promovem novas formas de participação social e de exercício da cidadania.

Rodrigues (2022), referindo-se ao estudo de Stumpf (2010), destaca que as alterações proporcionadas pelas tecnologias na vida dos surdos não se restringem às esferas educacional, social ou profissional, mas se estendem à comunicação nas atividades diárias, anteriormente inacessíveis. A Internet, nesse contexto, abriu caminhos inéditos para que os indivíduos surdos estabelecessem relações sociais mais amplas e participassem ativamente de espaços antes limitados.

Ainda conforme Rodrigues (2022) ao comentar Stumpf (2010), o primeiro recurso tecnológico disponível para a comunicação de surdos com pessoas à distância foi o telefone especializado *Telecommunication Device for the Deaf* (TDD). No Brasil, poucos tiveram acesso a esse aparelho, devido ao alto custo e à necessidade de linhas telefônicas, cuja obtenção podia

levar anos. Todavia, uma característica marcante das novas tecnologias é a velocidade de evolução e de acessibilidade. Nesse sentido, a introdução da bina representou um avanço significativo, oferecendo um recurso simples e de baixo custo que facilitou a comunicação. Hoje, o telefone celular, com suas funções de mensagem de texto e aplicativos de comunicação, é amplamente utilizado pelos surdos urbanos alfabetizados, consolidando-se como instrumento cotidiano de interação e inclusão social.

O uso das tecnologias pelos indivíduos surdos promoveu maior inclusão e interatividade. Nesse contexto, Almeida e Souza (2021) enfatizam que a disseminação de recursos tecnológicos contribui para a superação de paradigmas que antes limitavam a participação desses indivíduos. Aplicativos de comunicação como WhatsApp e Facebook ilustram a forte tendência de inclusão digital, permitindo que os surdos se comuniquem com familiares, colegas de escola e colegas de trabalho. Para usufruir plenamente dessas ferramentas, é necessário, entretanto, que o indivíduo tenha compreensão da língua portuguesa, o que tem levado ao desenvolvimento de recursos adaptativos, como o Hand Talk e o WhatsApp, projetados para favorecer a comunicação acessível.

No âmbito educacional, diversas tecnologias têm sido incorporadas como instrumentos de apoio à aprendizagem de indivíduos surdos. Rodrigues (2022) ressaltar alguns recursos significativos, incluindo imagens ilustrativas, o aplicativo Hand Talk, o sistema DiSLibras e o Libras-Português Silabário, que funcionam como ferramentas facilitadoras na construção do conhecimento. Tais recursos contribuem para uma aprendizagem mais interativa, inclusiva e personalizada, permitindo que os surdos se apropriem do conteúdo de maneira autônoma e participativa. A utilização dessas ferramentas não apenas amplia o acesso à informação, mas também fortalece a valorização da cultura surda e da língua de sinais no processo educativo.

a) Imagens

O uso de imagens sempre esteve presente nas salas de aula e na rotina escolar, mas é possível observar transformações significativas em sua aplicação como recurso pedagógico. No contexto da Educação de Surdos, é imprescindível considerar que a criança surda, ao ter seu contato inicial com a Língua de Sinais, necessita de referências visuais para promover uma interação efetiva. Esse contato visual contribui para a apropriação de significados, funcionando como elemento facilitador no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento (Rodrigues, 2022).

Reily (2003), citado por Rodrigues (2022), destaca a importância de os educadores compreenderem o poder construtivo das imagens visuais, especialmente na Educação de

Surdos. As crianças surdas dependem dessas referências para interagir de forma significativa, favorecendo a compreensão de conceitos complexos. Além disso, as imagens desempenham função lúdica, permitindo que os alunos interpretem os significados de forma literal ou figurativa dentro de uma cena visível. Essa experiência visual possibilita ao indivíduo perceber as interfaces dos signos, servindo como ponte para o aprendizado de uma segunda língua no ambiente escolar.

b) Hand talk

O Hand Talk é um aplicativo gratuito, desenvolvido em 2013 por Ronaldo Tenório, Carlos Wanderlan e Thadeu Luz, cujo funcionamento consiste na tradução simultânea do português para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e do inglês para a American Sign Language (ASL). Essa tradução pode ser realizada a partir de palavras isoladas, textos completos ou áudios. O principal objetivo de sua criação é superar barreiras de comunicação por meio da tecnologia, promovendo a inclusão social de pessoas surdas e ampliando seu acesso à informação e à interação social (Rodrigues, 2022). A Figura 1 apresenta a interface inicial do aplicativo, com opções de download disponíveis para dispositivos Android e iOS.

Figura 1 – Interface da plataforma hand talk



Fonte: Print da interface Hand Talk (2025).

O público-alvo do Hand Talk é amplo, não se restringindo apenas às crianças. O aplicativo conta com um intérprete virtual em 3D, chamado Hugo, que realiza a tradução automática de textos e áudios de forma interativa e atrativa. Além disso, disponibiliza um dicionário completo de sinais em Libras, organizados por temas, facilitando a aprendizagem e a consulta para usuários de diferentes idades e perfis (Rodrigues, 2022).

Vale destacar que, ainda no ano de seu lançamento, o aplicativo foi reconhecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o melhor aplicativo social do mundo. Atualmente, continua sendo referência entre aplicativos sociais, contabilizando mais de cinco milhões de downloads e mais de setecentas mil palavras traduzidas em sua plataforma (Rodrigues, 2022).

Nesse contexto, o Hand Talk amplia consideravelmente as possibilidades de comunicação e interação do indivíduo surdo, permitindo maior contato com sua comunidade e com pessoas ouvintes. Por meio do uso desse e de outros aplicativos, mídias, softwares e ferramentas digitais, barreiras históricas de comunicação podem ser superadas, promovendo a inclusão social e fortalecendo o protagonismo do surdo na sociedade (Rodrigues, 2022).

O DiSLibras consiste em um aplicativo desenvolvido a partir de um projeto multidisciplinar na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), funcionando como um dicionário voltado à temática da sexualidade humana, disponibilizado em Libras. O aplicativo tem como objetivo facilitar a construção do conhecimento sobre sexualidade e sobre a Língua Brasileira de Sinais, podendo ser utilizado tanto pela comunidade surda quanto por ouvintes, promovendo a inclusão e o compartilhamento de saberes entre diferentes públicos (Rodrigues, 2022).

Disponível gratuitamente para dispositivos móveis na plataforma Google Play, o DiSLibras já contabiliza mais de mil downloads. O aplicativo permite a tradução de termos relacionados à sexualidade em Libras por meio de três modalidades: busca alfabética, digitação da palavra desejada ou navegação pelas categorias previamente organizadas na plataforma. Dessa forma, o usuário pode acessar definições detalhadas e exemplos de uso dos termos, ampliando a compreensão conceitual e prática tanto da sexualidade quanto da Libras (Rodrigues, 2022).

No contexto da Educação de Surdos, a tecnologia tem se consolidado como um recurso estratégico para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se o aplicativo Libras-Português Silabário, uma ferramenta desenvolvida para apoiar a alfabetização de alunos surdos, articulando a divisão silábica do português, recursos visuais e sinais da Libras (Rodrigues, 2022). Complementarmente, o uso de recursos digitais como este contribui para a inclusão de metodologias diferenciadas que respeitam os estilos de aprendizagem e as necessidades específicas desses estudantes.

O principal objetivo do aplicativo consiste em facilitar a compreensão da formação silábica do português escrito por meio da Língua Brasileira de Sinais, permitindo sua aplicação como metodologia pedagógica dentro da sala de aula. Assim, os estudantes podem vivenciar o

aprendizado de maneira lúdica e interativa, o que potencializa a retenção de conhecimento e o engajamento durante as atividades educativas. Estudos indicam que a utilização de ferramentas digitais adaptadas às especificidades da Educação de Surdos promove maior autonomia e reforça a relação entre linguagem visual e escrita (Rodrigues, 2022).

Desenvolvido pela TecGus Software e Educação, o aplicativo já contabiliza mais de dez mil downloads e está disponível gratuitamente na plataforma Google Play, podendo ser acessado em dispositivos móveis com conexão à internet (Rodrigues, 2022). Essa ampla disponibilidade evidencia o potencial de tecnologias digitais acessíveis para ampliar o alcance de recursos educacionais inclusivos, favorecendo a democratização do aprendizado e a prática de metodologias inovadoras no ensino da Libras.

6 RELATO DE EXPERIÊNCIA: ENSINO FUNDAMENTAL I E II

As informações reunidas para a elaboração deste resultado foram obtidas a partir das experiências desenvolvidas na Escola Municipal Cívico-Militar Duque de Caxias, durante a disciplina de prática pedagógica II, e na Escola Municipal Integral Bilíngue, no âmbito o estágio obrigatório I. Assim, a experiência investigativa ocorreu em duas etapas: inicialmente com estudantes do Ensino Fundamental I e, posteriormente, com estudantes do Ensino Fundamental II, conforme descrito a seguir. Vivências que foram realizadas a partir das propostas das disciplinas, uma vez que, tanto a disciplina de prática pedagógica como o estágio foram a parte teórica na academia, e após a prática com a confecção de recursos para ensino dos alunos surdos, momentos estes que para articular a teoria e a prática.

a) Relato de experiência: Ensino Fundamental I

Neste primeiro momento, a experiência em sala de aula ocorreu com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I, durante a disciplina de Estágio I, regularmente matriculados na Escola Municipal Integral Bilíngue. A instituição está situada na Rua Barão de Itapary, s/n, bairro Camboa, nas proximidades da TV Difusora, em São Luís, Maranhão, com ensino bilíngue para alunos surdos, o último censo escolar registrou 69 matrículas e 18 professores.

Após o planejamento, cada equipe foi desafiada a elaborar um recurso pedagógico que possibilitasse a mediação do conhecimento de forma acessível, significativa e coerente com os princípios da educação bilíngue. Nesse contexto, o recurso produzido por mim e por minha equipe consistiu na elaboração de uma maquete, pensada como instrumento didático capaz de articular visualidade, espacialidade e língua elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos.

A partir da maquete construída, desenvolvemos atividades voltadas ao ensino da Língua Brasileira de Sinais, utilizando o recurso como suporte para a ampliação do vocabulário, a construção de sentidos e a interação entre os participantes. A materialidade da maquete favoreceu a compreensão dos conteúdos apresentados, possibilitando aos alunos uma aprendizagem mais concreta, visual e contextualizada, em consonância com as especificidades linguísticas e cognitivas dos alunos.

Inicialmente, a atuação consistiu exclusivamente em observação conjunta com os docentes das disciplinas específicas. Uma vez por semana, os estudantes participavam de atividades voltadas ao aprendizado básico da Libras, contemplando, sobretudo, o alfabeto datilológico e campos semânticos de uso cotidiano, como cores, família e animais. Em outras

situações, os professores recorriam a recursos didáticos visuais, como imagens e quadro branco, nos quais as atividades eram estruturadas a partir de letras e numerais, posteriormente traduzidos para Libras pelo docente ministrante, atendendo tanto estudantes familiarizados quanto não familiarizados com a língua.

Em etapa subsequente da vivência, a turma foi dividida em equipes encarregadas de ministrar conteúdos da disciplina Ciências. O tema abordado foi o ciclo da água, para o qual se utilizou um recurso imagético representado por uma maquete, na qual foram identificadas e nomeadas as diferentes etapas do processo. Em seguida, os sinais correspondentes em Libras foram apresentados aos estudantes. Todo o percurso do ciclo da água foi ilustrado visualmente, com o propósito de assegurar a compreensão efetiva mediante estímulos visuais (Figura 2).

Figura 2 – Aula ciclo da água com maquete



Fonte: Acervo da autora.

O método de ensino baseado na maquete possibilitou aos alunos apreenderem o ciclo da água por meio de estímulos visuais e gestuais realizados pela estagiária/professora. Essa abordagem proporcionou um aprendizado mais prazeroso, uma vez que se distancia do método tradicional de ensino centrado exclusivamente em conteúdos textuais.

No que se refere ao ensino de Libras a partir de livros, destaca-se que nem sempre o material didático disponível contém imagens ilustrativas, o que representa um desafio para a aplicação de métodos imagéticos em sala de aula. Situações desse tipo demandam criatividade docente para a elaboração de materiais complementares, agregando valor ao conteúdo oferecido pelos recursos didáticos da escola, especialmente quando se busca promover a inclusão do aluno surdo no processo de ensino-aprendizagem do ensino regular.

Após o planejamento, cada equipe foi desafiada a elaborar um recurso pedagógico que possibilitasse a mediação do conhecimento de forma acessível, significativa e coerente com os

princípios da educação bilíngue. Nesse contexto, o recurso produzido por mim e por minha equipe consistiu na elaboração de uma maquete, pensada como instrumento didático capaz de articular visualidade, espacialidade e linguagem, elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos.

A partir da maquete construída, desenvolvemos atividades voltadas ao ensino da Língua Brasileira de Sinais, utilizando o recurso como suporte para a ampliação do vocabulário, a construção de sentidos e a interação entre os participantes. A materialidade da maquete favoreceu a compreensão dos conteúdos apresentados, possibilitando aos alunos uma aprendizagem mais concreta, visual e contextualizada, em consonância com as especificidades linguísticas e cognitivas do público atendido.

Durante este período, foram coletadas informações acerca do processo de comunicação e aprendizado dos alunos surdos. Observou-se que, em alguns casos, familiares e amigos não dominam Libras, dificultando a inclusão desses alunos em contextos sociais. E durante o período que estávamos em observação, notamos a falta de recursos imagéticos nas salas de aulas, uma vez que a escola está voltada para a educação bilíngue. Destaca-se, portanto, que o ensino da Libras não deve se restringir ao ambiente escolar, sendo necessário que se estenda ao convívio familiar e social dos estudantes surdos.

b) Relato de experiência: Ensino Fundamental II (Estágio)

O campo de estágio correspondeu à Escola Municipal Cívico-Militar Duque de Caxias, localizada na Praça Duque de Caxias, s/n, bairro João Paulo, na cidade de São Luís, Maranhão. Ressalta-se que essa instituição constitui a primeira escola cívico-militar da rede municipal de educação de São Luís, com ensino regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos), de acordo com o último censo escolar de 2024, a escola possui 474 alunos matriculados e 23 professores.

Diferentemente da experiência relatada no Ensino Fundamental I, a disciplina de Prática Pedagógica II, desenvolvida na Escola Municipal Cívico-Militar Duque de Caxias ocorreu na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), espaço destinado ao atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Esse ambiente oferece recursos e estratégias específicas que favorecem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Os estudantes surdos utilizam esse espaço em três momentos: aprendizado em Libras, para Libras e de Língua Portuguesa na modalidade escrita. Nesse ambiente, apresentam conhecimentos prévios de Libras, com níveis distintos de proficiência. Verifica-se que essa

realidade difere da experiência mencionada anteriormente, na qual a maior parte das turmas não possuía habilidades suficientes para estabelecer comunicação sinalizada.

Constatou-se que todos os 6 estudantes observados apresentavam dificuldades na modalidade escrita da Língua Portuguesa, tendo como principal obstáculo a compreensão de palavras abstratas, que não podem ser representadas por imagens, o que dificulta o aprendizado. Identificaram-se, adicionalmente, dificuldades relativas a vocábulos do cotidiano ainda desconhecidos, como utensílios de cozinha, cuja apreensão era comprometida pela impossibilidade de representação do termo por meio de sinais. Tais dificuldades persistiam mesmo com a presença de intérpretes, que realizavam a mediação das aulas por meio da Libras.

Durante o período em que ministrei as aulas, foram empregados recursos didáticos visuais, nos quais a palavra em Língua Portuguesa era inicialmente apresentada de forma gráfica, seguida pela demonstração do sinal correspondente, com o objetivo de assegurar a compreensão plena do conteúdo na disciplina de Português em Libras. Nesse sentido, o estudante surdo necessita ser bilíngue, considerando a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2).

A experiência vivenciada no campo de estágio mostrou-se enriquecedora em ambos os momentos analisados, nos quais a imagem foi utilizada como recurso facilitador do aprendizado de estudantes surdos, que dependem da Libras para garantir comunicação eficaz e inclusão social. As imagens a seguir ilustram atividades realizadas em grupo, com uso de recursos visuais e prática de Libras entre colegas (Figura 3).

Figura 3 – Atividade em grupo



Fonte: Acervo da autora.

Observando a Figura 3, percebe-se que a imagem constitui um artefato de grande valor no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos que frequentam o ensino regular no Brasil. No referencial teórico deste estudo, Rodrigues (2022) destaca o uso de imagens e recursos tecnológicos digitais como abordagem inovadora no ensino-aprendizagem de estudantes surdos. Apesar de o recurso “imagem” não oferecer a variedade de efeitos que aplicativos digitais proporcionam, o potencial do estímulo visual na educação de alunos surdos é significativo, contribuindo para a elevação do nível de aprendizagem. Nesse sentido, a presente pesquisa corrobora que a utilização de imagens em sala de aula favorece o aprendizado de estudantes surdos.

Cada imagem foi apresentada às crianças e afixada na parede da sala de aula. Durante as atividades de ensino da Libras, solicitava-se que os alunos observassem as imagens e reproduzissem os sinais correspondentes. Posteriormente, executava-se a música “O jacaré foi passear lá na lagoa”, acompanhada pela prática dos sinais. Em seguida, eram realizadas perguntas para verificar a memorização dos sinais. Essa estratégia revelou-se eficaz, pois os

alunos consultavam as imagens espontaneamente e reproduziam os sinais, demonstrando interesse e engajamento no aprendizado da Libras.

Em outro momento foi apresentado aos alunos o poema *Canção do Exílio* de Gonçalves Dias, a tradução do poema para a Libras permitiu que o aluno surdo percebesse a subjetividade do eu-lírico. A oposição entre os advérbios 'lá' e 'cá', que na língua escrita parecem simples repetições, ganharam dimensão espacial através da sinalização, facilitando a compreensão da metáfora do exílio, depois de ser ensinado tanto em Libras como na Língua Portuguesa, os mesmos apresentaram para toda a escola em Libras, como culminância do Projeto Café com Libras.

Segundo Moreira (2016), o domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui uma competência essencial para que os educadores promovam um acolhimento mais eficaz aos alunos surdos. Entretanto, essa habilidade isolada não garante que esses estudantes consigam atingir a aprendizagem plena. A presença de intérpretes em sala de aula ou o apoio de professores em salas de recursos multifuncionais oferece benefícios significativos ao desenvolvimento acadêmico e social desses alunos; contudo, para que a inclusão seja realmente efetiva, é necessário implementar estratégias mais complexas. Isso inclui a formação de todos os profissionais da instituição sobre práticas inclusivas, a incorporação de ações relacionadas à inclusão no Projeto Político-Pedagógico (PPP), a realização de capacitação contínua e a adequação física e pedagógica dos ambientes de ensino (Moreira, 2016). Cabe ressaltar que a efetividade da inclusão depende da articulação de políticas institucionais, cultura escolar e práticas pedagógicas consistentes, não apenas da presença de recursos isolados.

Rocha e Silva (2019), citando Damazio (2007), destacam que o atendimento pedagógico a alunos surdos inseridos em escolas regulares exige o emprego constante de recursos visuais e diversos tipos de referências que facilitem a compreensão e a assimilação dos conteúdos curriculares. A utilização de imagens, esquemas e outros instrumentos visuais torna-se indispensável para a mediação do aprendizado, especialmente em ambientes onde o ensino é majoritariamente auditivo. Essa abordagem evidencia a necessidade de repensar os materiais e estratégias didáticas tradicionais, adequando-os às particularidades cognitivas e sensoriais dos estudantes surdos.

No mesmo sentido, Kezio (2016) enfatiza que, para que o aluno surdo desenvolva habilidades satisfatórias de leitura e escrita, é imprescindível a utilização de múltiplos recursos que favoreçam a comunicação efetiva na língua do país. A pesquisa ressalta a importância de mecanismos viso-manuais que promovam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a aprendizagem da língua oral, considerada crucial para o desenvolvimento social, cognitivo e

emocional. A integração desses recursos amplia não apenas a capacidade linguística, mas também a participação ativa do estudante surdo em diferentes contextos de interação social e escolar.

Gonzales (2022), ao referenciar Campello (2008), evidencia que as técnicas e perspectivas da pedagogia visual priorizam a “visão” em detrimento da “audição”, com ênfase na apreensão do estímulo visual por meio de imagens que operam em dimensões bidimensionais e tridimensionais. Tais processos demandam uma nova forma de compreender a percepção e o processamento visual do aluno surdo, considerando como ele observa, interpreta e se relaciona com o mundo ao seu redor. Esta perspectiva reforça a necessidade de projetar práticas pedagógicas que valorizem a experiência visual como eixo central do ensino-aprendizagem.

Rodrigues (2018) destaca a relevância de trabalhar a cultura surda dentro da escola, pois o reconhecimento dessa cultura favorece a identidade e o engajamento do estudante surdo. A autora defende a adoção da pedagogia surda, também chamada pedagogia visual, que privilegia o uso de recursos visuais como ferramenta principal de aprendizagem. Por meio dessa abordagem, é possível criar um diálogo efetivo entre a experiência visual do aluno e a língua de sinais, promovendo a conexão com sua própria cultura e com a cultura surda em geral. Essa estratégia evidencia que o aprendizado não é apenas linguístico, mas também cultural e socialmente mediado.

Gonzales (2022), ao citar Sacristán (2000), ressalta que as inovações pedagógicas exigem a reconfiguração das estruturas de trabalho docente, criando interdependências que favorecem a prática educativa. Para os professores bilíngues, essa abordagem representa um importante facilitador, considerando a centralidade da visualidade no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a implementação de metodologias visuais não apenas aprimora a eficácia do ensino para alunos surdos, mas também contribui para a transformação das práticas pedagógicas e da cultura escolar como um todo.

A vivência escolar que tive revelou que a inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor ou do intérprete, mas na articulação entre práticas pedagógicas, formação docente, PPP e organização institucional. E a centralidade da visualidade observada no recurso apresentado aos alunos em sala de aula, que as metodologias visuais não apenas potencializam o aprendizado dos alunos surdos, mas também promovem transformações na prática pedagógica e na cultura escolar, aproximando teoria e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, intitulado Desafios e Possibilidades das Práticas Pedagógicas no Ensino de Libras para Estudantes Surdos: Relatos de Experiências no Ensino Fundamental I e II, propôs-se a analisar criticamente a complexa dinâmica do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para estudantes surdos no contexto da Educação Básica.

A investigação, de natureza descritiva e abordagem qualitativa, alcançou integralmente o objetivo geral de analisar os principais desafios e possibilidades das práticas pedagógicas em escolas do Ensino Fundamental I e II. Por meio da revisão bibliográfica e dos relatos de experiência, foi possível cumprir todos os objetivos específicos, os quais incluíram a investigação de desafios, a identificação de estratégias potencializadoras, o exame de inovações metodológicas e o mapeamento do arcabouço normativo brasileiro.

Os resultados indicam que o principal desafio enfrentado no cotidiano escolar reside na dificuldade estrutural de garantir uma inclusão efetiva, que transcenda a dimensão meramente formal. Essa limitação é potencializada pela escassez de profissionais qualificados, tanto docentes quanto intérpretes, e pela infraestrutura inadequada. Um desafio crucial evidenciado pelos relatos refere-se à dificuldade de inclusão social e familiar, uma vez que, em muitos casos, amigos e familiares não dominam a Libras, restringindo a comunicação do estudante para além do ambiente escolar.

Em contrapartida, as possibilidades investigadas apontam para o êxito de práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam a visualidade como elemento central do processo de aprendizagem. As estratégias que se mostraram mais eficazes são aquelas lúdicas, multimodais e ancoradas em recursos visuais e tecnológicos. Exemplos incluem a utilização de jogos adaptados, a elaboração de cartazes visuais e o uso de plataformas digitais para a produção textual, como a fábrica de tirinhas, os quais potencializaram o engajamento, a fixação de conteúdos (notadamente em Ciências) e, de maneira significativa, a autonomia do aluno surdo no processo de letramento.

Para a área de Letras-Libras, este estudo reforça a urgência de uma perspectiva educacional bilíngue, que compreenda a surdez não sob um viés patológico, mas como um fenômeno cultural e sociolinguístico. A Libras, enquanto primeira língua (L1), constitui vetor essencial para o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo e social do estudante surdo.

O trabalho contribui ao sistematizar a articulação entre o sólido amparo legal, Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005, e a necessidade de que as práticas pedagógicas sejam efetivamente sensíveis às especificidades visuoespaciais da língua de sinais. Em última

instância, esta monografia ressalta o papel fundamental do profissional de Letras-Libras na promoção da identidade e da cidadania plena da comunidade surda.

Embora este estudo conclua sua proposta investigativa, os resultados obtidos e as limitações identificadas abrem caminho para pesquisas futuras. Sugere-se, como desdobramento essencial, a realização de investigações dedicadas à análise da efetividade da expansão do ensino de Libras para o contexto familiar e social dos estudantes surdos. De fato, a inclusão real exige que a comunicação e a valorização da Libras extrapolem os limites do ambiente escolar.

Outra vertente de investigação promissora consiste no aprofundamento das abordagens inovadoras, com foco na avaliação do impacto do uso contínuo de recursos digitais e aplicativos desenvolvidos para a Educação de Surdos sobre o desempenho acadêmico em diferentes disciplinas curriculares.

Por fim, o campo de Letras deve continuar a investigar estratégias voltadas à superação da desigualdade regional no acesso à formação docente qualificada, garantindo que o direito constitucional a uma educação inclusiva e bilíngue, estruturada em práticas pedagógicas eficazes, se concretize em todo o território nacional. A trajetória em direção à equidade linguística permanece aberta, demandando engajamento contínuo da academia e da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA F.A., SOUSA, L. D. **Educação e inclusão social por meio de tecnologias assistivas**. [S.l.]: Editora Científica Digital. 2021.
- ALVES, R. R. S. C. *et al.* Entre olhares e gestos: desafios e potencialidades da alfabetização e letramento de alunos surdos. **Revista Foco**, [s.l.], v. 18, n. 5, p.01-23, 2025.
- BARROS, S. C. *et al.* As dificuldades de inclusão dos deficientes auditivos no ensino da Química. **Res. Soc. Develop.**, [s.l.], v. 9, n. 7, p. 10-14, 2020.
- BERNARDO, G. V. A. **Práticas pedagógicas no ensino da Libras**: um estudo sobre possibilidades e desafios no ensino da língua brasileira de sinais na educação infantil. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus-ES, 2023.
- BOGAS, D. **História e educação dos surdos no Brasil**. São Paulo: Editora Educação, 2016.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2025.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm Acesso em: 20 out. 2025.
- BRASIL. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.
- 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, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>. Acesso em: 20 out. 2025.
- BRASIL. Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10, 21 dez. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.
- BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 20 dez. 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 09 out. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098 de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. Lei n.º 11.796, de 29 de outubro de 2008. Institui o Dia Nacional dos Surdos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 21, 30 out. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111796.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 18 set. 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.htm>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Resolução 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm/documents/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Lei n.º 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, n. 127, p. 2, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 3, 29 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 189, p. 6, 01 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de2020-280529948>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 159, n. 146, p. 1, 04 ago. 2021a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

CÂMARA, J. T. A. Escolarização de alunos surdos no cotidiano escolar. **Rev. Caparaó**, [s.l.], v. 2, n. 1 p. 1-17, 2020.

CARVALHO, L. **A educação dos surdos**: uma perspectiva histórica. Curitiba: Editora Cultura, 2007.

CARVALHO, R. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

COSTA, M. E. S.; BARBOSA, E. S. A inclusão de alunos surdos na Escola Professora Consuelo Pinheiro. **Rev. Port. Educ. Contemp.**, v. 3, n. 1, p. 43-63, 2022.

CUNHA JÚNIOR, E. P. **O embate em torno das políticas educacionais para surdos**: federação nacional de educação e integração dos surdos. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

DUARTE, Soraya Bianca Reis et al. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciência, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1713-1734, 2013.

ESPÍNDULA, C. A. S. **A aprendizagem da lectoescrita pelo aluno surdo**: possibilidades e desafios. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberlândia, 2020.

FERREIRA, M. C. A.; BASTOS, J. M. Práticas pedagógicas inclusivas mediadas por libras: experiências e desafios no ensino fundamental. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 9, p. 1-13, 2025.

FERREIRA, N. J. S. **A Libras e o aprendizado do português na modalidade escrita**: desafios e estratégias para o ensino de surdos na escola regular. 2024. Monografia (Licenciatura em Letras Português) - Universidade Estadual do Piauí, Inhumas-PI, 2024.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GARBE, S. A História da Surdez e a Exclusão Social. **Revista de Estudos Históricos**, v. 10, p. 90-101, 2012.

GOMES, G. A. **O atendimento educacional especializado e a garantia da educação inclusiva no currículo em movimento do Distrito Federal**. 2022. Trabalho de Conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

GONZALES, D. F. B. **Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades na prática pedagógica no ensino bilíngue de Surdos**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2022.

GRANEMANN, J. L. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como L1 para estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental. **REVELLI**, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 270-282, jul. 2017.

JACAÚNA, R. D. P.; RIZZATI, I. M. A inclusão de uma aluna surda em aulas de química orgânica: uma proposta para o ensino de química inclusivo. **Rev Areté**, v. 11, n. 23, p. 11-19, 2018.

KEZIO, G. F. L. Oralismo, comunicação total e bilinguismo: propostas educacionais e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de surdos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE LETRAS, 1., 2016, Bacabal-MA. **Anais [...]**. Bacabal-MA: UFMA, 2016.

KRAEMER, G. M.; THOMA, A. S. Acessibilidade como condição de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s.l.], v. 38, n. 3, p. 554-563, jul./set. 2018.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LIBÂNIEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LODI, A. C. B. **A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas**. Marília: UNESP, 2013.

LOPES, E. S. *et al.* Políticas públicas e organizações na educação do surdo. **ID on line, Revista de Psicologia**, [s.l.], v. 10, n. 32, p. 228-244, 2016.

MACEDO, Y. M; SANTANA, E. Políticas de inclusão do estudante surdo no contexto escolar. **Ensino Foco**, [s.l.], v. 3, n. 6, p. 60-79, 2020.

MOREIRA, M. R. S. **Inclusão do aluno com surdez no ensino fundamental desafios e possibilidades**. 2016. Artigo (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Marcelino Vieira-RN, 2016.

MOURA, A. A.; FREIRE, E. L.; FELIX, N. M. Escolas bilíngues para surdos no Brasil: uma luta a ser conquistada. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, [s.l.], v. 21, p. 1283 - 1295, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/1017030>. Acesso em: 2 ou. 2025.

PEDROSO, T. **Bilinguismo e educação de surdos**. Brasília, DF: Editora Inclusiva, 2010.

PRADRO, R. M. Inclusão de alunos surdos: uma proposta de educação bilíngue em escola pública do município de Niterói/RJ. **Rev Entreideias**, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 87-107, 2015.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, T. S.; SOUSA, W. P. A. **Práticas pedagógicas com estudantes surdos do ensino fundamental anos finais em salas de aula bilíngue**. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/jspui/bitstream/123456789/56509/1/TCC-%20Tarciana%20Silva%20Ramos.docx.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

ROCHA, K. Q. F. S.; SILVA, L. B. L. O professor e os desafios no ensino da língua portuguesa para surdos. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 62-78, mai./ago. 2019.

RODRIGUES, I. B. **Tecnologia e mídias: possibilidades na educação de surdos**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Bilíngue) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, Aparecida de Goiânia, 2022.

RODRIGUES, I. M. **A (In)visibilidade da cultura surda no contexto escolar do Centro Territorial de Educação Profissional Piemonte do Paraguaçu I de Itaberaba Bahia**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Feira de Santana, BA, 2018.

SENA, F. S.; MELO, M. A. T. **A contribuição das tecnologias digitais no processo de letramento do aluno surdo**. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Educação e Tecnologias - CIET: EnPED, [S.l.], 2018. Disponível em: <https://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/12/o-letramento-do-aluno-surdo-e-as-novas-tecnologias.pdf>. Acesso em 11 nov. 2022.

SILVA, J. F. G.; FERNANDES, M. P. R. SIMÃO, F. L. S. A inclusão dos surdos no ambiente escolar: desafios e práticas pedagógicas na rede municipal de ensino. **Revista Contemporânea**, [s.l.], v. 5, n. 8, 2025.

SOUSA, R. F. F.; SOUSA, M. A. B. Práticas pedagógicas utilizadas na inclusão de alunos surdos em salas de aula do ensino regular. **Ensino**, [s.l.], v. 23, n. 5-esp, p.834-839, 2022.

TREVISOL NETO, O. **Métodos e técnicas de pesquisa**. Chapecó, SC: Argos, 2017.

VIEIRA, C. R.; MOLINA, K. S. M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e179339, 2018.