RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O
Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Ano VII, v.1 2026 | submissão: 04/09/2026 | aceito: 07/09/2026 | publicação: 10/09/2026

Desafios e conquistas: a importância da educação para crianças surdas

Challenges and achievements: the importance of education for deaf children

Desafíos y logros: la importancia de la educación para niños sordos

Gleice Kelly Rocha do Nascimento
Orientadora: Rozineide Iraci Pereira da Silva

Resumo:
Este artigo analisa os desafios e as conquistas relacionados à educação de crianças surdas no cenário educacional brasileiro contemporâneo. Parte-se da constatação de que a inclusão escolar de estudantes surdos ainda enfrenta obstáculos como a formação insuficiente de professores, a escassez de materiais didáticos acessíveis em Língua Brasileira de Sinais e a persistência de preconceitos sobre a surdez, ao mesmo tempo em que se reconhecem avanços expressivos, como o reconhecimento legal da Libras, a consolidação da educação bilíngue e a valorização da identidade e da cultura surda. A pesquisa tem caráter bibliográfico e abordagem qualitativa, apoiando-se em produção teórica consolidada na área da educação de surdos e na legislação brasileira pertinente ao tema. Os resultados evidenciam que os desafios e as conquistas estão profundamente interligados, de modo que o avanço em um campo depende do enfrentamento simultâneo do outro. Conclui-se que a construção de uma educação inclusiva para crianças surdas depende de investimentos contínuos na formação docente, na produção de materiais acessíveis e no reconhecimento da Libras como língua natural da pessoa surda, elementos fundamentais para a afirmação da identidade surda no espaço escolar.

Palavras-chave:
Educação de surdos; Libras; Inclusão escolar; Educação bilíngue; Identidade surda.

Abstract:
This article analyzes the challenges and achievements related to the education of deaf children in the contemporary Brazilian educational landscape. It begins with the observation that the school inclusion of deaf students still faces obstacles such as insufficient teacher training, a shortage of accessible teaching materials in Brazilian Sign Language (Libras), and persistent prejudice about deafness, while also acknowledging significant advances, including the legal recognition of Libras, the consolidation of bilingual education, and the appreciation of deaf identity and culture. The study is bibliographic in nature and uses a qualitative approach, drawing on established theoretical scholarship in deaf education and on Brazilian legislation relevant to the subject. The results show that the challenges and achievements are deeply interconnected, so that progress in one area depends on simultaneously addressing the other. It concludes that building inclusive education for deaf children requires continuous investment in teacher training, the production of accessible materials, and recognition of Libras as the natural language of deaf people, all of which are essential to affirming deaf identity in schools.

Keywords:
Deaf education; Libras; School inclusion; Bilingual education; Deaf identity.

Resumen:
Este artículo analiza los desafíos y los logros relacionados con la educación de niños sordos en el panorama educativo brasileño contemporáneo. Se parte de la constatación de que la inclusión escolar de estudiantes sordos todavía enfrenta obstáculos como la formación insuficiente del profesorado, la escasez de materiales didácticos accesibles en Lengua Brasileña de Señas (Libras) y la persistencia de prejuicios sobre la sordera, al mismo tiempo que se reconocen avances significativos, como el reconocimiento legal de la Libras, la consolidación de la

educación bilingüe y la valorización de la identidad y la cultura sordas. La investigación es de carácter bibliográfico y enfoque cualitativo, y se apoya en una producción teórica consolidada en el área de la educación de sordos y en la legislación brasileña pertinente al tema. Los resultados evidencian que los desafíos y los logros están profundamente interrelacionados, de manera que el avance en un ámbito depende de afrontar simultáneamente el otro. Se concluye que la construcción de una educación inclusiva para niños sordos depende de inversiones continuas en la formación docente, en la producción de materiales accesibles y en el reconocimiento de la Libras como lengua natural de la persona sorda, elementos fundamentales para afirmar la identidad sorda en el espacio escolar.

Palabras clave:
Educación de sordos; Libras; Inclusión escolar; Educación bilingüe; Identidad sorda.

Introdução

A educação de crianças surdas constitui um tema de grande relevância no contexto educacional contemporâneo, sobretudo diante dos avanços legais e pedagógicos ocorridos nas últimas décadas no Brasil. Historicamente, a trajetória educacional das pessoas surdas foi marcada por abordagens oralistas que desconsideravam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural desse grupo, impondo-lhes métodos de ensino centrados na oralização e na leitura labial (SKLIAR, 1998).

A partir da difusão de estudos linguísticos que reconheceram a Libras como língua de modalidade viso-espacial, dotada de gramática própria e plenamente capaz de expressar conceitos abstratos, consolidou-se um novo paradigma educacional voltado à valorização da identidade e da cultura surdas (QUADROS, 1997). Esse movimento culminou em conquistas legais importantes, como a promulgação da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, que reconhecem a Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira e determinam a sua inserção nos currículos escolares (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005).

Apesar desses avanços, a inclusão de crianças surdas no sistema educacional regular ainda enfrenta desafios significativos, relacionados à formação docente, à disponibilidade de recursos didáticos acessíveis, à atuação isolada do intérprete educacional, ao suporte insuficiente às famílias no momento do diagnóstico e à persistência de preconceitos que desvalorizam a cultura surda. Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo geral discutir os principais desafios enfrentados na educação de crianças surdas, bem como as conquistas alcançadas na busca por uma educação mais inclusiva. Como objetivos específicos, busca-se: (i) situar historicamente as abordagens educacionais adotadas para surdos, do oralismo ao bilinguismo; (ii) identificar as principais barreiras pedagógicas, institucionais e familiares à inclusão escolar de surdos; (iii) situar o marco legal que sustenta a educação bilíngue no Brasil, seus desdobramentos posteriores e o papel do movimento surdo nessa

conquista; e (iv) discutir a relação entre aquisição da linguagem, valorização da cultura surda e construção da identidade surda.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de referenciais teóricos consolidados na área da educação de surdos, associada à legislação brasileira pertinente ao tema, cujos procedimentos são detalhados na seção seguinte. Os resultados discutidos ao longo do artigo apontam que desafios e conquistas não se apresentam como fenômenos isolados, mas como processos interdependentes: a superação de cada obstáculo pedagógico está associada a um avanço legal ou cultural correspondente, e vice-versa. Conclui-se, de forma sintética, que a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva para surdos depende da continuidade desses avanços e do enfrentamento ativo dos desafios ainda existentes.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e caráter exploratório-descritivo. A pesquisa bibliográfica foi escolhida por permitir a sistematização do conhecimento já produzido sobre a educação de crianças surdas, possibilitando identificar convergências e divergências entre diferentes autores e marcos legais sobre o tema.

A coleta de dados consistiu no levantamento e na análise de obras teóricas de referência na área da educação de surdos e dos Estudos Surdos, com destaque para os trabalhos de Quadros (1997), Skliar (1998), Lacerda (2006), Goldfeld (2002), Ferreira-Brito (1995), Sá (2002) e Strobel (2008), selecionados por sua relevância e reconhecimento consolidado no campo, além da legislação federal brasileira diretamente relacionada à Libras e à educação de surdos, notadamente a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Como critérios de inclusão, foram consideradas obras que tratassem diretamente da educação bilíngue de surdos, da aquisição da Libras como primeira língua e da constituição da identidade e da cultura surda, publicadas em livros, capítulos de livros, periódicos científicos reconhecidos na área e textos legais oficiais. Foram excluídas fontes sem relação direta com a educação escolar de crianças surdas, bem como materiais de divulgação sem embasamento teórico ou documental. A leitura do material selecionado foi realizada de forma integral, com fichamento dos principais conceitos, argumentos e dados legais de cada fonte, os quais posteriormente foram reunidos por afinidade temática.

A análise dos dados foi realizada por meio de categorização temática, organizando o material levantado em três grandes eixos analíticos: (a) a trajetória histórica das abordagens educacionais destinadas a surdos, (b) os desafios enfrentados na educação de crianças surdas, e (c) as conquistas alcançadas nesse campo, incluindo sua interrelação com os processos de aquisição da linguagem e de construção da identidade surda. Não houve coleta de dados empíricos junto a sujeitos de pesquisa, tampouco uso de imagens de terceiros, não se aplicando, portanto, submissão a comitê de ética.

Referencial teórico

Trajetória histórica das abordagens educacionais para surdos

Para compreender os desafios e as conquistas atuais da educação de crianças surdas, é necessário situar historicamente as diferentes abordagens pedagógicas adotadas ao longo do tempo. Durante grande parte do século XX, predominou no Brasil e em diversos países o oralismo, abordagem que buscava desenvolver exclusivamente a fala e a leitura labial nos alunos surdos, proibindo, muitas vezes de forma explícita, o uso de línguas de sinais em sala de aula (GOLDFELD, 2002).

O oralismo fundamentava-se em uma visão clínico-terapêutica da surdez, que a compreendia como uma deficiência a ser corrigida por meio da reabilitação da fala, desconsiderando as línguas de sinais como sistemas linguísticos legítimos (SKLIAR, 1998). Os resultados dessa abordagem, contudo, mostraram-se limitados: parte significativa dos alunos surdos submetidos exclusivamente a métodos oralistas não desenvolvia plenamente a oralidade, ao mesmo tempo em que era privada do acesso a uma língua visual acessível, o que comprometia seu desenvolvimento cognitivo e escolar (GOLDFELD, 2002).

Como resposta às limitações do oralismo, surgiu, a partir da década de 1970, a proposta da comunicação total, que passou a admitir o uso simultâneo de sinais, gestos, leitura labial e recursos gráficos, com o objetivo de ampliar os canais de comunicação com o aluno surdo (GOLDFELD, 2002). Embora tenha representado um avanço em relação ao oralismo, a comunicação total foi posteriormente criticada por não reconhecer as línguas de sinais em sua estrutura gramatical própria, utilizando-as de forma fragmentada e subordinada à estrutura da língua oral (FERREIRA-BRITO, 1995).

A partir dos estudos linguísticos que comprovaram o estatuto de língua natural das línguas de sinais no Brasil, da Libras , consolidou-se, sobretudo a partir da década de 1990, a proposta bilíngue, que reconhece a Libras como primeira língua da pessoa surda e a Língua

Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua (QUADROS, 1997; FERREIRA-BRITO, 1995). Essa mudança de paradigma, de uma perspectiva clínico-terapêutica para uma perspectiva socioantropológica da surdez, é considerada por Skliar (1998) o fundamento teórico central das conquistas educacionais e legais discutidas nas seções seguintes.

Desafios na educação de crianças surdas

Um dos principais desafios enfrentados na educação de crianças surdas é a formação insuficiente dos educadores para atuar com esse público. Muitos professores não possuem conhecimento da Libras nem formação específica sobre as particularidades linguísticas e pedagógicas envolvidas no ensino de alunos surdos, o que compromete a comunicação em sala de aula e, consequentemente, o processo de ensino e aprendizagem (LACERDA, 2006).

Segundo Lacerda (2006), a ausência de uma formação docente que contemple a Libras como língua de instrução tende a reproduzir práticas oralistas ultrapassadas, mesmo em contextos que se autodenominam inclusivos. Isso evidencia a necessidade de políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de professores, com ênfase no letramento em Libras e no conhecimento da cultura surda.

Outro desafio relevante é a escassez de materiais didáticos produzidos em Libras ou adaptados para a compreensão de alunos surdos. Grande parte do material escolar disponível é concebida para ouvintes, pressupondo o domínio da língua portuguesa em sua modalidade oral e escrita como pré-requisito para a aprendizagem, o que dificulta o acesso pleno dos estudantes surdos aos conteúdos curriculares (GOLDFELD, 2002).

Goldfeld (2002) destaca que a criança surda constrói seu conhecimento de mundo por meio de uma língua visual, de modo que materiais exclusivamente auditivos ou textuais, sem tradução ou adaptação em Libras, tendem a limitar sua compreensão e seu desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Além das barreiras pedagógicas, persiste no ambiente escolar um preconceito histórico que associa a surdez a uma condição de deficiência a ser corrigida, em detrimento de uma perspectiva socioantropológica que reconhece os surdos como um grupo linguístico e cultural distinto (STROBEL, 2008). Essa visão capacitista pode gerar baixa autoestima, isolamento social e marginalização das crianças surdas dentro do ambiente escolar.

Tecnologia assistiva e materiais didáticos digitais em Libras

A escassez de materiais didáticos em Libras, discutida anteriormente, vem sendo parcialmente mitigada pelo avanço das tecnologias assistivas voltadas à comunidade surda. Segundo Gil e Busatta (2023), softwares e aplicativos de tradução automática do português para a Libras como VLibras, Hand Talk, ProDeaf e Rybená têm sido incorporados ao contexto escolar como recursos complementares ao Atendimento Educacional Especializado, possibilitando a tradução de textos, vídeos e conteúdos de plataformas digitais para a língua de sinais por meio de avatares tridimensionais.

Entre esses recursos, o VLibras desenvolvido pelo governo federal em parceria com universidades brasileiras destaca-se por sua adoção em portais públicos e por possibilitar a geração de legendas em Libras para videoaulas com baixo custo de edição, ampliando o acesso de estudantes surdos a conteúdos originalmente produzidos para ouvintes. Tais ferramentas não substituem a mediação do professor bilíngue ou do intérprete educacional, mas funcionam como suporte complementar, sobretudo em municípios do interior onde a oferta de profissionais capacitados em Libras ainda é escassa.

Ainda assim, a literatura da área alerta que a incorporação dessas tecnologias à sala de aula exige formação docente específica, sob risco de que os recursos sejam utilizados de forma pontual e desarticulada do projeto pedagógico bilíngue, sem o aprofundamento necessário para a apropriação da Libras como primeira língua pelos estudantes surdos.

O papel do intérprete educacional de Libras

Um desafio adicional, intimamente relacionado à formação docente, diz respeito à atuação do intérprete de Libras no contexto escolar. A presença desse profissional é frequentemente confundida com a garantia plena de acessibilidade, quando, na realidade, sua função é mediar a comunicação entre o aluno surdo e um currículo, um corpo docente e um projeto pedagógico que, muitas vezes, não foram concebidos considerando as especificidades linguísticas e culturais da surdez (LACERDA, 2006).

Lacerda (2006) alerta que a simples presença do intérprete em sala de aula, sem a formação concomitante do professor regente em Libras e sem a adaptação de materiais e metodologias, tende a reproduzir uma inclusão apenas formal, na qual o aluno surdo permanece dependente exclusivamente da tradução, sem constituir vínculo pedagógico direto com o docente. Isso reforça a necessidade de se compreender o intérprete educacional como parte de uma rede mais ampla de apoio, e não como solução isolada para a inclusão de estudantes surdos.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O
Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Ano VII, v.1 2026 | submissão: 04/09/2026 | aceito: 07/09/2026 | publicação: 10/09/2026

Fluência docente em Libras e o papel do professor surdo

A valorização do crescimento e da aprendizagem da criança surda depende, em grande medida, da qualidade da mediação pedagógica oferecida a ela, e essa qualidade está diretamente relacionada à fluência do professor em Libras. Um professor bilíngue que domina a Libras com fluência real e não apenas noções básicas de sinalização consegue conduzir a aula diretamente na língua natural do aluno surdo, sem depender exclusivamente da intermediação de um intérprete, o que fortalece o vínculo pedagógico e amplia as possibilidades de aprendizagem (LACERDA, 2006).

Nesse contexto, a presença do professor surdo assume papel central. Por ser usuário nativo ou fluente da Libras e por compartilhar a experiência visual de mundo característica da comunidade surda, o professor surdo constitui-se como referência identitária e linguística para a criança surda, algo que dificilmente é plenamente alcançado por um professor ouvinte, ainda que bilíngue (STROBEL, 2008; CAMPELLO, 2008). Campello (2008) destaca que profissionais surdos tendem a desenvolver, de forma mais natural, estratégias de pedagogia visual como o uso intencional do espaço, do contato visual sustentado e de recursos imagéticos que favorecem a aprendizagem de alunos surdos de maneiras que a pedagogia voltada a ouvintes não contempla.

Essa distinção é central: a metodologia de ensino adequada à criança surda não pode ser uma simples adaptação da metodologia pensada para alunos ouvintes, mas precisa ser concebida a partir da cultura surda e de sua lógica visual própria (CAMPELLO, 2008; STROBEL, 2008). Isso inclui, por exemplo, a forma como o professor organiza a sala de aula, os apoios imagéticos usados para explicar conceitos e a maneira como a passagem da Libras para o português escrito é conduzida sempre partindo da Libras como língua de instrução e da experiência visual do aluno, e não do modelo auditivo-oral tomado como padrão universal de ensino.

É justamente esse conhecimento profundo da cultura surda, aliado à fluência em Libras, que permite ao professor bilíngue conduzir com sucesso o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como segunda língua: partindo do que a criança já domina a Libras o professor consegue construir pontes metodológicas próprias para o ensino da leitura e da escrita, em vez de impor diretamente estratégias de alfabetização criadas para crianças ouvintes falantes nativas do português (QUADROS, 1997; CAMPELLO, 2008). A ampliação da formação e da valorização de professores bilíngues e de professores surdos, portanto, não é apenas uma

medida de representatividade, mas uma condição pedagógica concreta para a melhoria da qualidade da educação de crianças surdas em todas as regiões do Brasil.

Família, diagnóstico precoce e privação linguística

Outro aspecto determinante para a trajetória escolar da criança surda ocorre antes mesmo de seu ingresso na escola: o momento do diagnóstico da surdez e a resposta da família a esse diagnóstico. Como a grande maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, sem contato prévio com a Libras, o diagnóstico tardio ou a demora no acesso à língua de sinais podem resultar em privação linguística significativa nos primeiros anos de vida, período central para a aquisição da linguagem (QUADROS, 1997).

Goldfeld (2002) destaca que famílias que recebem orientação adequada logo após o diagnóstico incluindo o incentivo à aprendizagem da Libras por parte dos pais ouvintes e o contato da criança com adultos surdos tendem a favorecer um desenvolvimento linguístico e cognitivo mais próximo do observado em crianças surdas filhas de pais surdos, que adquirem a Libras naturalmente desde o nascimento. Esse dado reforça a importância de políticas públicas de triagem auditiva neonatal articuladas a serviços de orientação familiar e de ensino precoce da Libras, e não apenas de encaminhamento clínico-terapêutico.

Conquistas na educação de crianças surdas

Apesar dos desafios apresentados, diversas conquistas têm sido alcançadas na luta pela educação inclusiva de crianças surdas. A promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, representou um marco histórico ao reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira (BRASIL, 2002).

Posteriormente, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou essa lei, estabelecendo diretrizes para a inclusão da Libras nos currículos de formação de professores, a garantia de intérpretes de Libras nas escolas e a organização de uma educação bilíngue para surdos, na qual a Libras figura como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (BRASIL, 2005).

Panorama estatístico da educação de surdos no Brasil

Dados recentes permitem dimensionar o alcance dessas conquistas legais no cotidiano escolar brasileiro. De acordo com o Censo da Educação Básica 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil possui

aproximadamente 62.192 estudantes surdos, com deficiência auditiva ou surdocegueira matriculados na educação básica. Desse total, 55.932 estudam em classes comuns e apenas 6.260 frequentam classes ou escolas bilíngues específicas para surdos, o que evidencia que a grande maioria dos alunos surdos brasileiros ainda está inserida em ambientes majoritariamente ouvintes, nem sempre equipados com professores fluentes em Libras ou intérpretes educacionais (INEP, 2024).

No ensino superior, o mesmo levantamento indica a existência de 4.842 matrículas de estudantes surdos, das quais 1.397 já resultaram em conclusão de curso, além de um contingente ainda reduzido de pós-graduados 269 mestres, 97 doutores e 13 pós-doutores surdos no país (INEP, 2024). Esses números, quando comparados à estimativa do IBGE de mais de dez milhões de pessoas surdas no Brasil, revelam um distanciamento expressivo entre o direito à educação bilíngue assegurado pela legislação e sua efetivação plena ao longo da trajetória escolar, reforçando a pertinência das discussões sobre desafios e conquistas propostas neste artigo.

O movimento surdo e a luta pela educação bilíngue

As conquistas legais mencionadas não surgiram de forma espontânea, mas como resultado de décadas de mobilização política protagonizada pela própria comunidade surda. Strobel (2008) relata que a principal entidade nacional de representação da comunidade surda, hoje conhecida como Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), nasceu em 1977 como Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida), organização então composta exclusivamente por profissionais ouvintes, que, apesar de bem-intencionados, não compartilhavam da experiência vivida da surdez.

Diante da insatisfação com essa ausência de representatividade, surdos de diversos estados brasileiros organizaram, em 1983, uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, iniciando um movimento militante que reivindicava a participação efetiva de pessoas surdas na direção da própria entidade que dizia representá-las. Essa luta culminou, em 1987, na eleição de uma liderança surda para a presidência da federação e na reestruturação da instituição, agora renomeada Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, com estatuto que assegura a condução da entidade por pessoas surdas (STROBEL, 2008).

Esse episódio histórico é emblemático porque sintetiza o princípio que viria a orientar, dali em diante, todo o movimento surdo brasileiro: o de que as decisões sobre a educação, a língua e a cultura dos surdos devem ser tomadas com protagonismo surdo, e não apenas em

favor dos surdos por terceiros. É esse mesmo princípio militante que, poucos anos depois, sustentou a reivindicação pelo reconhecimento oficial da Libras, culminando na Lei nº 10.436/2002 e no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005).

Importa destacar que essa luta não se encerrou com as conquistas legais já consolidadas. A militância da comunidade surda, por meio da Feneis e de associações estaduais e locais de surdos, segue atuante até os dias atuais, cobrando a efetiva implementação da educação bilíngue nas escolas, a ampliação da presença de professores e intérpretes qualificados e a valorização da Libras como língua de instrução em todo o território nacional. Trata-se, portanto, de uma luta contínua, na qual a liderança surda permanece à frente da defesa e do avanço da educação bilíngue, e não apenas de um capítulo já encerrado da história (STROBEL, 2008).

A conscientização sobre a importância da educação bilíngue para surdos tem crescido de forma significativa nas últimas décadas. A abordagem bilíngue, que valoriza tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa, permite que as crianças surdas desenvolvam suas habilidades linguísticas de maneira mais eficaz, favorecendo sua aprendizagem e sua integração social (QUADROS, 1997).

Desdobramentos legais posteriores: a Lei Brasileira de Inclusão e a BNCC

O marco inaugural representado pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005 foi posteriormente complementado por outros instrumentos legais que ampliaram as garantias de acesso das pessoas surdas à educação. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforçou o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, prevendo a oferta de recursos de tecnologia assistiva, de profissionais de apoio e de atendimento educacional especializado, o que inclui, no caso das pessoas surdas, o suporte em Libras (BRASIL, 2015).

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a orientar a organização curricular da educação básica em todo o país, estabelecendo competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes (BRASIL, 2017). Embora a BNCC não trate a Libras como componente curricular obrigatório em todas as etapas, sua implementação abriu espaço para discussões, nas redes de ensino, sobre currículos adaptados e sobre a necessidade de articulação entre o documento curricular nacional e as diretrizes específicas da educação bilíngue de surdos, ainda em processo de consolidação nas diferentes regiões do país.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O
Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Ano VII, v.1 2026 | submissão: 04/09/2026 | aceito: 07/09/2026 | publicação: 10/09/2026

Aquisição da linguagem e identidade surda

A discussão sobre a educação bilíngue de surdos não pode prescindir da compreensão do processo de aquisição da linguagem em crianças surdas. Quadros (1997) demonstra que, assim como ocorre com crianças ouvintes em relação à língua oral, a criança surda passa por um processo natural e espontâneo de aquisição da Libras quando exposta a essa língua desde os primeiros anos de vida, especialmente durante o período considerado crítico para o desenvolvimento linguístico.

Decorre daí uma implicação metodológica central para a educação de crianças surdas: a estratégia de ensino deve priorizar a língua materna como base do processo pedagógico. Para Quadros (1997), a Libras enquanto primeira língua da criança surda constitui o alicerce sobre o qual se estrutura todo o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, sendo fundamental que o processo educacional a reconheça como tal, uma vez que essa língua encontra-se em constante evolução, consolidando-se de forma cada vez mais acelerada enquanto sistema linguístico pleno.

Nesse sentido, a autora argumenta que a Libras deve ser compreendida como a língua natural da pessoa surda, ocupando, do ponto de vista linguístico e cognitivo, o mesmo papel que a língua materna ocupa para a criança ouvinte. Quando a criança surda é exposta precocemente à Libras seja por meio de pais surdos usuários da língua, seja por meio de intervenção educacional adequada em casos de pais ouvintes, ela desenvolve as bases linguísticas necessárias para o pensamento abstrato, a categorização do mundo e a comunicação plena, tal como ocorreria com a aquisição de qualquer língua materna (QUADROS, 1997).

Quadros (1997) alerta, ainda, para os riscos decorrentes da privação linguística: crianças surdas filhas de pais ouvintes que não têm contato precoce com a Libras frequentemente apresentam atraso significativo no desenvolvimento da linguagem e do pensamento, o que reforça a urgência de políticas de identificação precoce da surdez e de acesso imediato à língua de sinais como primeira língua.

Essa relação entre aquisição da linguagem e desenvolvimento cognitivo está diretamente associada à constituição da identidade surda. Ao adquirir a Libras como língua natural e materna, a criança surda constrói, simultaneamente, um sentido de pertencimento a uma comunidade linguística e cultural própria, fundamentando uma identidade surda que não se define pela ausência da audição, mas pela afirmação de uma experiência visual de mundo (QUADROS, 1997; STROBEL, 2008).

Diversos autores têm reforçado essa perspectiva sob diferentes ângulos: enquanto Skliar (1998) discute a identidade surda a partir de uma leitura sócio-histórico-cultural que rompe com o modelo clínico-terapêutico da surdez, Strobel (2008) enfatiza a existência de múltiplas identidades surdas, construídas a partir de diferentes experiências de contato com a língua de sinais, com a comunidade surda e com a cultura ouvinte majoritária.

Fundamentos do bilinguismo e do biculturalismo

A proposta bilíngue para a educação de surdos encontra respaldo em formulações teóricas mais amplas sobre o bilinguismo humano. Grosjean (2010) argumenta que a pessoa bilíngue não deve ser compreendida como a soma de dois monolíngues em um único indivíduo, mas como um falante com uma competência comunicativa própria, que utiliza cada uma de suas línguas de acordo com o contexto, o interlocutor e a função comunicativa em jogo. Aplicada à educação de surdos, essa perspectiva reforça que o domínio da Libras e da Língua Portuguesa escrita pela criança surda não deve ser avaliado tomando como parâmetro exclusivo o desempenho de falantes monolíngues de português, mas sim a competência comunicativa bilíngue como um todo.

Grosjean (2010) propõe ainda o conceito de biculturalismo, segundo o qual sujeitos bilíngues frequentemente transitam entre duas culturas, incorporando valores, práticas e formas de socialização de ambas. No caso das crianças surdas, esse trânsito ocorre entre a cultura surda com suas práticas comunicativas visuais, sua história e suas formas de organização comunitária e a cultura ouvinte majoritária, na qual a escola regular está inserida. Reconhecer esse biculturalismo implica compreender que a escola não deve exigir da criança surda a assimilação exclusiva à cultura ouvinte, mas sim viabilizar a convivência entre as duas culturas de forma que nenhuma delas seja hierarquicamente subordinada à outra.

A mediação pela linguagem no desenvolvimento infantil

A relação entre linguagem e desenvolvimento cognitivo discutida por Quadros (1997) dialoga diretamente com a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1984), para quem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a memória, a atenção voluntária e o pensamento abstrato depende fundamentalmente da mediação simbólica exercida pela linguagem nas interações sociais da criança com o meio. Para Vygotsky (1984), é por meio da linguagem que a criança internaliza processos inicialmente sociais, transformando-os em processos psicológicos individuais.

Quando aplicada ao contexto da criança surda, essa perspectiva reforça a centralidade da Libras como instrumento de mediação simbólica: é por meio da interação em uma língua plenamente acessível que a criança surda constrói suas funções cognitivas superiores. Nesse sentido, ambientes escolares e familiares que não oferecem interação linguística acessível seja pela ausência da Libras, seja pela oferta apenas parcial ou tardia dessa língua comprometem não apenas a comunicação imediata, mas o próprio processo de desenvolvimento psicológico da criança, conforme descrito pela teoria sociointeracionista (VYGOTSKY, 1984; QUADROS, 1997).

A convergência entre os referenciais de Quadros (1997), Grosjean (2010) e Vygotsky (1984) permite compreender a educação bilíngue de surdos não como uma escolha pedagógica entre outras possíveis, mas como uma condição estrutural para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e identitário pleno da criança surda, o que reforça a relevância dos desafios e das conquistas discutidos nas seções anteriores.

Resultados e discussão

A análise do material bibliográfico levantado permite organizar os resultados em três categorias analíticas centrais e fortemente interligadas: a trajetória histórica das abordagens educacionais, os desafios e as conquistas da educação de crianças surdas no Brasil.

No que se refere à trajetória histórica, observa-se que a sucessão de abordagens do oralismo à comunicação total, e desta ao bilinguismo não representa apenas uma evolução de técnicas pedagógicas, mas uma mudança profunda no próprio entendimento sobre o que significa ser surdo. A permanência de práticas oralistas até décadas recentes ajuda a explicar por que, ainda hoje, parte dos desafios identificados na literatura sobretudo a formação insuficiente de professores e o preconceito no ambiente escolar persiste mesmo após a consolidação legal do bilinguismo (SKLIAR, 1998; GOLDFELD, 2002).

Na categoria dos desafios, destacam-se cinco eixos recorrentes na literatura consultada: a formação docente insuficiente para o trabalho com a Libras, a escassez de materiais didáticos acessíveis, o preconceito que desvaloriza a cultura surda, as limitações da atuação isolada do intérprete educacional e a ausência de suporte adequado às famílias no momento do diagnóstico da surdez. Esses eixos não atuam isoladamente: a ausência de formação adequada tende a reforçar práticas pedagógicas oralistas, que por sua vez sustentam, ainda que implicitamente, a visão clínico-terapêutica da surdez criticada por Skliar (1998), retroalimentando o preconceito e a desvalorização da identidade surda no ambiente escolar. De modo semelhante, a falta de

orientação às famílias no momento do diagnóstico (GOLDFELD, 2002) tende a atrasar o contato da criança com a Libras, agravando, anos mais tarde, as dificuldades enfrentadas pelo professor em sala de aula.

Na categoria das conquistas, observa-se que o marco legal representado pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005) funcionou como condição habilitadora para os demais avanços discutidos na literatura, sobretudo a consolidação da educação bilíngue. A garantia legal de intérpretes e a exigência de formação em Libras para professores, por exemplo, criaram as condições institucionais para que a proposta bilíngue defendida por Quadros (1997) pudesse ser implementada em maior escala nas escolas brasileiras. Os desdobramentos legais posteriores, como a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e a BNCC (BRASIL, 2017), ampliaram esse arcabouço, embora a literatura consultada aponte que a implementação dessas garantias ainda ocorre de forma desigual entre redes de ensino e regiões do país, o que sugere que a existência da lei, por si só, não garante a efetivação da educação bilíngue na prática cotidiana das escolas.

A interseção mais significativa entre as duas categorias analíticas, contudo, ocorre no campo da aquisição da linguagem e da identidade surda. Os dados teóricos indicam que o reconhecimento da Libras como língua natural e não como recurso compensatório é o elo que conecta a superação dos desafios pedagógicos às conquistas legais e culturais: quando a criança surda tem acesso precoce à Libras como primeira língua, forma-se simultaneamente a base cognitivo-linguística necessária à aprendizagem e o sentido de pertencimento a uma identidade surda positiva (QUADROS, 1997; STROBEL, 2008).

Esse achado dialoga diretamente com a perspectiva da valorização da cultura surda: a inclusão de práticas, referências e adultos surdos no cotidiano escolar não é apenas uma medida de reparação simbólica, mas parte constitutiva do próprio processo de aquisição da linguagem e de desenvolvimento identitário discutido por Quadros (1997), Skliar (1998) e Strobel (2008). Os resultados sugerem, portanto, que políticas voltadas exclusivamente para um dos dois campos pedagógico ou cultural tendem a produzir avanços parciais e instáveis, ao passo que ações integradas, que articulam formação docente, produção de materiais em Libras e valorização da cultura surda, apresentam maior potencial de consolidar uma educação inclusiva de fato.

Do ponto de vista teórico, os referenciais de Grosjean (2010) e Vygotsky (1984) oferecem uma explicação complementar para essa interdependência entre os campos pedagógico e cultural: se o desenvolvimento psicológico da criança depende da mediação pela linguagem (VYGOTSKY, 1984) e se a competência bilíngue pressupõe o trânsito legítimo entre

duas culturas (GROSJEAN, 2010), então tanto a ausência de Libras acessível quanto a desvalorização da cultura surda representam, na prática, obstáculos ao mesmo processo de desenvolvimento e não problemas distintos a serem resolvidos separadamente.

Considerações finais

A educação de crianças surdas é um campo que requer atenção constante e ação contínua por parte de educadores, gestores e formuladores de políticas públicas. Os desafios enfrentados como a formação docente insuficiente, a escassez de recursos didáticos acessíveis em Libras e o preconceito relacionado à surdez são significativos, mas as conquistas alcançadas, sobretudo no campo legal e pedagógico, demonstram que é possível construir uma educação mais inclusiva e valorizadora da diferença.

Investir na formação de educadores capacitados em Libras, na criação e disseminação de materiais didáticos acessíveis e na valorização da cultura e da identidade surda são passos fundamentais para garantir que todas as crianças surdas, em todas as regiões do Brasil, tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso passa, necessariamente, por ampliar a presença de professores bilíngues verdadeiramente fluentes em Libras e de professores surdos nas escolas, reconhecendo que a metodologia de ensino adequada à criança surda não é uma adaptação da metodologia pensada para ouvintes, mas uma abordagem própria, construída a partir da cultura e da experiência visual surda. Somente por meio desse investimento contínuo será possível construir uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual o potencial de cada criança surda seja plenamente reconhecido e valorizado.

A retomada da trajetória histórica das abordagens educacionais reforça, ainda, que os avanços atuais não devem ser tomados como conquistas definitivas, mas como um processo em constante disputa: assim como o oralismo prevaleceu por décadas antes de ser superado, práticas de inclusão meramente formal como a delegação exclusiva da comunicação ao intérprete, sem o envolvimento pedagógico do professor regente podem coexistir, ainda hoje, com o discurso oficial do bilinguismo, exigindo vigilância constante por parte de pesquisadores, educadores e famílias.

Como direção para pesquisas futuras, sugere-se o desenvolvimento de estudos empíricos que investiguem, em contextos escolares específicos, os efeitos concretos da articulação entre formação docente, atuação do intérprete educacional, suporte às famílias, materiais acessíveis e valorização cultural sobre a aprendizagem e a constituição identitária de crianças surdas, ampliando a compreensão construída neste artigo a partir de uma base eminentemente teórica.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

CAMPELLO, Ana Regina Souza. Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos. In: QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi (org.). Estudos Surdos III. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. Por uma gramática de línguas de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GIL, Taise de Souza; BUSATTA, Cleci Aparecida. O uso da tecnologia assistiva no atendimento educacional especializado para estudantes surdos. Revista de Ciências Humanas, v. 24, n. 2, p. 119-134, 2023.

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

GROSJEAN, François. Bilingual: Life and Reality. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Básica 2023: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2024.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Cadernos Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

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

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Cultura, poder e educação de surdos. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

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

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

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.