

DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS: A COMPLEXIDADE DA ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Sueli Aparecida Santiago

Professora Regente, na Rede Pública Municipal de São Tiago. Graduada em Geografia (FINOM), Pedagogia (UNIMES) e Educação Especial (UNISANTA). Especialista em Educação Especial (FAVENI).
<https://orcid.org/0009-0005-3109-1210>
E-mail: sueliaparecidasantiago@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N1>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N1-28>

RESUMO: O presente artigo tem como finalidade analisar quais são os principais desafios na formação de professores para a educação inclusiva de alunos portadores de deficiência auditiva, onde buscou-se destacar a falta de recursos, infraestrutura e profissionais especializados para o atendimento destes alunos especiais. A inclusão escolar exige docentes capacitados para atender às necessidades dos estudantes portadores de necessidades auditivas, garantindo um ambiente acessível e equitativo. No entanto, é possível observar que na maioria dos cursos de graduação existe uma grande carência em relação à formação especializada, o que compromete a comunicação e o aprendizado, pois muitos professores não dominam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nem as metodologias inclusivas necessária à educação destes alunos. Além disso, percebe-se ainda a ausência de materiais pedagógicos adaptados e de estrutura escolar adequada o que agrava ainda mais o ensino nas escolas, e se torna um grande desafio para estes alunos que necessitam da educação, culminando assim em uma educação não inclusiva. Diante desse cenário, o fortalecimento de políticas públicas voltadas à capacitação docente e à melhoria das condições de ensino torna-se essencial. O artigo também discute os desafios enfrentados por professores e alunos portadores de necessidades auditivas na rede regular de ensino, enfatizando a importância da formação continuada dos professores e monitores, do investimento em recursos acessíveis e da implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Dessa forma, o presente artigo busca contribuir para um pensamento acerca do atual sistema educacional de forma que este seja mais justo e igualitário para os alunos especiais e não especiais, tendo em vista que a educação é um direito de todos.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Libras. Língua Portuguesa. Surdos.

CHALLENGES IN DEAF LITERACY: THE COMPLEXITY OF WRITING IN PORTUGUESE

ABSTRACT: This article aims to analyze the main challenges in teacher training for inclusive education of students with hearing impairments, highlighting the lack of resources, infrastructure and specialized professionals to serve these special students. Inclusive education requires qualified teachers to meet the needs of hearing-impaired students, ensuring an accessible and equitable environment. However, it is clear that most undergraduate programs lack specialized training, which compromises communication and learning, as many teachers lack mastery of Brazilian Sign Language (LIBRAS) or the inclusive methodologies required to educate these students. Furthermore, there is a lack of adapted teaching materials and adequate school infrastructure, which further

complicates school teaching and poses a significant challenge for these students who need education, culminating in a non-inclusive education. Given this scenario, strengthening public policies aimed at teacher training and improving teaching conditions is essential. The article also discusses the challenges faced by teachers and students with hearing impairments in the regular education system, emphasizing the importance of ongoing training for teachers and monitors, investment in accessible resources, and the implementation of inclusive pedagogical practices. Thus, this article seeks to contribute to a reflection on the current educational system so that it can be more fair and equitable for both special and non-special students, given that education is a right for all.

KEYWORDS: Learning. Libras. Portuguese language. Deaf people.

INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo apresentar as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos na aprendizagem da Língua Portuguesa, além de destacar que a inclusão escolar não representa um desafio apenas para os professores, mas também para as próprias crianças com deficiência auditiva. Esses estudantes precisam lidar não apenas com o aprendizado da Língua Portuguesa, mas também com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sua principal forma de comunicação.

Diante disso, este estudo busca demonstrar que a LIBRAS é um dos meios mais acessíveis para a aprendizagem dos surdos, pois contorna as barreiras impostas pelo bloqueio oral-auditivo. No entanto, é importante ressaltar que essa não é uma língua simples, tampouco menos complexa do que a Língua Portuguesa.

Para que a inclusão seja efetiva, é fundamental que as escolas compreendam a importância da aquisição da LIBRAS de forma natural e espontânea antes de introduzir o ensino da língua escrita. Esse processo contribui para o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos surdos, tornando a aprendizagem mais significativa.

Outro ponto relevante é o esforço desses estudantes na construção de sua identidade e na busca por seu espaço dentro da escola. Eles enfrentam desafios diários na luta pelo reconhecimento de seus direitos e pela possibilidade de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Observa-se, no entanto, que as práticas pedagógicas voltadas para os surdos ainda são insuficientes e, muitas vezes, ineficientes, dificultando o domínio dos conhecimentos oferecidos pela escola. A interação entre professores, alunos ouvintes e alunos surdos

pode minimizar essas dificuldades, promovendo um ambiente mais colaborativo e acessível.

Com base nesses aspectos, este artigo pretende contribuir para a discussão sobre a educação dos surdos em classes regulares, com ênfase no processo de aprendizagem de conceitos científicos. Muitas vezes, a educação de surdos é marcada por equívocos que atribuem a eles limitações cognitivas, quando, na realidade, essas dificuldades costumam estar relacionadas a experiências linguísticas e escolares inadequadas.

MATERIAL E MÉTODO

Este trabalho é classificado como uma pesquisa bibliográfica pois foi feito com as seguintes etapas: “escolha do tema; elaboração do plano de trabalho; identificação; localização; compilação; fichamento; análise e interpretação; redação” (Marconi; Lakatos, 2007, p. 44)

Esta pesquisa pode ser vista ao longo do trabalho, pois estão claramente demarcados a partir dos títulos e dos conteúdos que foram desenvolvidos em cada um deles.

Quanto ao método de pesquisa comparativo que é o que estuda as semelhanças e diferenças de grupos, sociedades e povos, onde de acordo com Marconi e Lakatos (2007, p. 107) “contribui para uma melhor compreensão do comportamento humano, pois este método realiza comparações, com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências”.

O método comparativo também foi o escolhido porque ele ajuda a explicar os fenômenos, analisar dados concretos “deduzindo do mesmo os elementos constantes, abstratos e gerais” (Marconi; Lakatos, 2007, p. 107)

Em relação à técnica de pesquisa foi usada a pesquisa documental onde foi feita a coleta de dados de documentos, livros, legislações, jornais, revistas e outros que tinham relação com o tema proposto no trabalho, e a pesquisa bibliográfica que é aquela que “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde

publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses etc.” (Marconi; Lakatos, 2007, p. 185)

Já para Salomon (2018, p. 32) a pesquisa bibliográfica “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.”

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil, há diretrizes voltadas para a educação especial de crianças nas redes regulares de ensino, onde se destaca a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que estabelece as diretrizes para a educação especial na educação básica; a Lei nº 10.098/2000, que dispõe sobre a acessibilidade e estabelece normas gerais para a remoção de barreiras comunicacionais, incluindo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); e a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a LIBRAS como meio de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil. Assim dispõe o artigo 12, § 2º da Resolução CNE/CBE nº 02/2011,

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

[...]

§ 2º - Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção 4 pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Porém, antes de se adentrar no tema proposto, é necessária a apresentação dos seguintes conceitos, de acordo com Thoma (2009):

SURDO-MUDO: No que se refere à questão anatômica e fisiológica do corpo humano tem-se que o sistema auditivo não estabelece relação nenhuma com a “falta de fala” no indivíduo surdo. Tanto isto é verídico que existem muitos surdos que conseguem falar oralmente. A

problemática envolve uma questão ainda mais precoce: a aquisição de linguagem. No caso de uma criança que ainda não tenha completado dois anos de idade e seja diagnosticada como surda, a possibilidade do desenvolvimento normal da linguagem diminui drasticamente. Isto acontece em decorrência da ausência do feedback auditivo (ou retorno auditivo), fundamental no processo de aquisição de linguagem na criança onde, através da audição, ela escuta as demais pessoas falando e, desta forma, também adquire linguagem.

SURDO: A utilização do termo surdo mostra-se a mais adequada no momento em que devemos considerar os surdos não como portadores de uma condição de surdez, mas sim como uma minoria linguística. Assim, quando nos referimos às pessoas surdas, estamos falando naqueles “que são usuários da língua de sinais e que construíram uma identidade surda em comunidades de surdos”.

DEFICIENTE AUDITIVO: Por fim, este termo, também amplamente utilizado, foi originalmente empregado por profissionais da área médica, na tentativa de identificar a surdez como também uma deficiência e tratá-la como tal. Tem-se assim, que, até mesmo na concepção dos próprios surdos, que o verdadeiro deficiente auditivo é aquele que vive a condição de surdez como uma deficiência, não a vendo como uma cultura extremamente rica e normal. Por fim, destacamos aqui a importância da escola de surdos, uma vez que esta tem sido apontada como o lugar onde as comunidades surdas emergem e fazem com que as crianças surdas convivam com outras pessoas surdas, como uma forma de reforçar os laços desta comunidade. Portanto, a surdez é uma experiência constituída na relação com outros (surdos ou ouvintes) e que permite ao indivíduo surdo inserir-se na sociedade por meio do bilinguismo (Thoma, 2009, p. 13)

Nos últimos anos, diversas associações e grupos têm lutado pelo reconhecimento e inclusão dos surdos na sociedade, com destaque para a adoção de medidas que priorizem o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que culminaram em políticas públicas voltadas à educação de surdos com foco na garantia do acesso e da permanência desses nas escolas regulares.

No entanto, no Brasil, muitas crianças surdas ainda não têm acesso a uma educação verdadeiramente especializada. Como consequência, é comum encontrar estudantes surdos com vários anos de vida escolar, mas sem uma produção escrita compatível com sua série, evidenciando as dificuldades enfrentadas no ensino regular.

De acordo com a definição de Skliar (2005), “a educação especial é um subproduto da educação, cujos componentes ideológicos, políticos, teóricos etc. são no geral, de natureza discriminatória, descontínua e anacrônica, conduzindo a uma prática permanente de exclusão e inclusão”.

As concepções sobre o sujeito surdo estão mudando, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes. Em face disso, a educação de surdos torna-se um assunto inquietante, porque diferentes práticas pedagógicas envolvendo os alunos surdos apresentam uma série de limitações, levando estes ao final da escolarização básica, e a não serem capazes de desenvolver satisfatoriamente a leitura e a escrita na língua portuguesa, bem como não possuírem domínio adequado dos conteúdos acadêmicos (Lacerda, 2002, p. 93).

Levando-se em conta esses fatos, percebe-se que, na educação pública, ainda é raro encontrar escolas que utilizem a Língua de Sinais em sala de aula. Isso se deve ao fato de que o sistema educacional brasileiro considera dispendiosa a contratação de profissionais especializados para o ensino especial nas redes públicas.

Em muitos casos, os alunos surdos se comunicam entre si utilizando a língua de sinais, mas as aulas são ministradas em português por professores ouvintes que não dominam a LIBRAS, o que dificulta a compreensão dos conteúdos pelos estudantes.

Além disso, de maneira preocupante, grande parte dos surdos brasileiros e seus familiares ainda não têm conhecimento da língua de sinais. Muitas crianças, adolescentes e até adultos surdos não participam ativamente da comunidade surda, não utilizam a língua de sinais e, muitas vezes, também não dominam a língua oral.

Nesse contexto, é importante esclarecer que as crianças que utilizam uma língua diferente da oficial devem ser educadas na língua que compreendem. O bilinguismo, portanto, surge como uma proposta pedagógica para escolas que buscam tornar-se acessível o aprendizado de duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como a língua natural do surdo e, a partir desse ponto, ensinando a língua portuguesa escrita. Segundo Fernandes (2005),

É fato que a educação com bilinguismo para surdos apresenta-se como a diretriz dos modelos educacionais. Assim, é senso comum dizer-se que a língua de sinais deve ser considerada a primeira língua do surdo e a língua portuguesa, sua segunda língua. No entanto, as propostas bilíngues estão estruturadas muito mais no sentido de garantir que o ensino de português mantenha-se como a língua de acesso ao conhecimento (Fernandes, 2005, p. 56)

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) tem ganhado reconhecimento, mas o português ainda se mantém como a língua predominante nos espaços escolares. Contudo, é importante ressaltar que é um equívoco considerar o Brasil como um país monolíngue, uma vez que, além

do português, a língua de sinais também desempenha um papel fundamental na comunicação de uma parte significativa da população. Em relação ao Bilinguismo, tem-se por conceito, de acordo com Thoma (2009) que,

É uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que se considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. No entanto, o reconhecimento dos surdos enquanto pessoas surdas e da sua comunidade linguística estão inseridos dentro de um conceito mais geral de bilinguismo (Thoma, 2009, p. 16)

Este conceito é moldado pela situação sociocultural da comunidade surda, como parte integrante do processo educacional. Em resumo, o bilinguismo envolve o processo de ensino de duas línguas para a pessoa surda, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa.

Alguns defendem que o bilinguismo vai além do simples uso de duas línguas, funcionando como uma filosofia educacional que exige mudanças profundas em todo o sistema educacional voltado para os surdos. Assim, Lacerda e Mantelatto (2000) afirmam que,

O bilinguismo visa à exposição da criança surda à língua de sinais o mais precocemente possível, pois esta aquisição propiciará ao surdo um desenvolvimento rico e pleno de linguagem e, conseqüentemente, um desenvolvimento integral”. A comunidade dos surdos está inserida na grande comunidade de ouvintes que, por sua vez, caracteriza-se por fazer uso da linguagem oral e escrita (Lacerda; Mantelatto, 2000, p. 67).

Em resumo, o bilinguismo visa garantir que o indivíduo surdo se comunique fluentemente tanto em sua “língua materna”, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), quanto na língua oficial de seu país, o português.

O papel do intérprete é de fundamental importância para facilitar a interação do aluno surdo com a sociedade. No entanto, observa-se que muitos professores de surdos não são necessariamente intérpretes de LIBRAS. Nesse contexto, o intérprete atua como mediador entre pessoas que não dominam a mesma língua.

Além disso, o intérprete de LIBRAS na educação desempenha um papel crucial como especialista, intermediando as relações entre professores e alunos, bem como entre colegas surdos e ouvintes. Embora sua atuação seja essencial, o intérprete assume

responsabilidades que não são fáceis de definir, gerando questões éticas relacionadas ao tipo de intermediação que realiza em sala de aula.

A complexidade de sua função reside no fato de que, além de ser intérprete, muitas vezes ele também exerce o papel de professor, tornando-se o que é chamado de “professor-intérprete”. Isso torna sua função ainda mais complexa e multifacetada.

Considerando a realidade brasileira, onde as escolas recebem alunos surdos em diferentes níveis de escolarização, seria impossível atender às exigências legais que garantem o acesso e a permanência dos alunos nas escolas sem a presença de intérpretes de língua de sinais. De acordo com Quadros (2003),

O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinados. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula (Quadros; Macleary, 2003, p. 81).

Com base nas experiências acumuladas sobre a escolarização de crianças surdas, observa-se que a sala de aula “inclusiva” apresenta uma configuração curiosa (e até suspeita). A turma se divide, formando uma mini turma de surdos dentro da classe majoritária de ouvintes, o que cria uma falsa impressão de inclusão. Nesse contexto, destaca-se a necessidade urgente da criação do cargo de intérprete, como uma das medidas essenciais a serem adotadas, embora já existam iniciativas nesse sentido.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa são as principais línguas envolvidas na educação de surdos e se posicionam politicamente como direitos garantidos. A LIBRAS, como modelo linguístico, desempenha um papel fundamental no processo de aquisição da leitura e escrita da Língua Portuguesa pelas crianças surdas, promovendo um processo educativo mais eficiente.

Considerando que o português é a língua oficial do Brasil, a língua de sinais exige que os indivíduos que dela necessitam passem por um processo formal de aprendizagem. Portanto, o ensino do português para esses alunos deve se basear em fundamentos teóricos e práticos dos docentes, especialmente por meio do uso de materiais bilíngues que possibilitem a alfabetização de crianças surdas. De acordo com Quadros e Karnopp (2004), tem-se que,

Língua que é o meio e o fim da interação social, cultural e científica da comunidade surda brasileira, é uma língua visual-espacial. As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, consequentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação, por exemplo, produtividade ilimitada (no sentido de que permitem a produção de um número ilimitado de novas mensagens sobre um número ilimitado de novos temas); criatividade (no sentido de serem independentes de estímulo); multiplicidade de funções (função comunicativa, social e cognitiva no sentido de expressarem o pensamento); arbitrariedade da ligação entre significante e significado, e entre signo e referente); caráter necessário dessa ligação; e articulação desses elementos em dois planos o do conteúdo e o da expressão. As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem (Quadros; Karnopp, 2004, p. 30).

Para o ensino eficaz da língua portuguesa escrita para crianças surdas, dois recursos são essenciais: o relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais. O relato de histórias envolve tanto a produção espontânea das crianças quanto a do professor, além da adaptação de histórias já existentes. Esse processo é fundamental para ajudar as crianças a aprenderem a ler palavras escritas em língua portuguesa.

Para os surdos, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a primeira língua e, portanto, deve ser tratada como tal. Nesse contexto, a literatura em sinais é crucial para o desenvolvimento desse processo. Assim, é necessário que os alunos surdos se tornem leitores na língua de sinais, para, posteriormente, se tornarem leitores também na língua portuguesa.

Os educadores, assim como atualmente, criaram diferentes metodologias para ensinar os surdos. Alguns se baseavam apenas língua oral, ou seja, a língua auditiva-oral utilizada em seu país, como o francês, o inglês etc. Outros pesquisaram e defenderam a língua de sinais, que é uma língua espaço-visuo-espacial criada através de gerações pelas comunidades de surdos. Outros ainda criariam códigos visuais, que não se configuram como uma língua, para se facilitar a comunicação com seus alunos surdos. Até hoje existem diversas correntes com diferentes pressupostos em relação à educação de surdos (Goldfeld, 2002, p. 27).

Dentre as principais características da língua de sinais está o fato de que esta é uma língua espacial-visual bastante criativa, tais como as configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço

de sinalização, dentre outros. Assim, segundo Souza (2000), para que haja um processo de aprendizagem eficiente é necessário que sejam explorados os seguintes aspectos:

Estabelecimento do olhar; exploração das configurações de mãos; exploração dos movimentos dos sinais (movimentos internos e externos, ou seja, movimentos do próprio sinal e movimentos de relações gramaticais no espaço); utilização de sinais com uma mão, duas mãos com movimentos simétricos, duas mãos com movimentos não simétricos, duas mãos com diferentes configurações de mãos; uso de expressões não manuais gramaticalizadas (interrogativas, topicalização, focus e negação); exploração das diferentes funções do apontar; utilização de classificadores com configurações de mãos apropriadas (incluem todas as relações descritivas e preposicionais estabelecidas através de classificadores, bem como, as formas de objetos, pessoas e ações e relações entre eles, tais como, ao lado de, em cima de, contra, em baixo de, em, dentro de, fora de, atrás de, em frente de, etc.); exploração das mudanças de perspectivas na produção de sinais; exploração do alfabeto manual; estabelecimento de relações temporais através de marcação de tempo e de advérbios temporais (futuro, passado, no presente, ontem, semana passada, mês passado, ano passado, antes, hoje, agora, depois, amanhã, na semana que vem, no próximo mês, etc.); exploração da orientação da mão; especificação do tipo de ação, duração, intensidade e repetição (adjetivação, aspecto e marcação de plural); jogos de perguntas e respostas observando o uso dos itens lexicais e expressões não manuais correspondentes; utilização de “feedback” (sinais manuais e não-manuais específicos de confirmação e negação, tais como, o sinal CERTO-CERTO, o sinal NÃO, os movimentos de cabeça afirmando ou negando); exploração de relações gramaticais mais complexas (relações de comparação, tais como, isto e aquilo, isto ou aquilo, este melhor do que este, aquele melhor do que este, este igual àquele, este com aquele; relações de condição, tais como, se isto então aquilo; relações de simultaneidade, por exemplo, enquanto isto acontece, aquilo está acontecendo; relações de subordinação, como por exemplo, o fulano pensa que está fazendo tal coisa; aquele que tem isso, está fazendo aquilo); estabelecimento de referentes presentes e não presentes no discurso, bem como, o uso de pronominais para retomada de tais referentes de forma consistente; exploração da produção artística em sinais usando todos os recursos sintáticos,

morfológicos, fonológicos e semânticos próprios da LSB (tais recursos incluem, por exemplo, os aspectos mencionados até então) (Souza, 2000, p. 92-94)

Em suma, o objetivo desses princípios é tornar lúdica a exploração dos aspectos da Língua de Sinais, destacando sua complexidade como um sistema linguístico. Para isso, é essencial que os alunos compreendam essas relações, de modo a explorar toda sua capacidade criativa e expressá-la por meio de sua língua.

Dessa forma, o processo de alfabetização se desenvolve com base na descoberta da própria língua e das relações expressas por meio dela, criando uma trajetória de aprendizado significativa. Para que os objetivos pedagógicos da Língua de Sinais sejam desenvolvidos em sua plenitude, o professor deverá trabalhar com os seguintes aspectos:

- Desenvolver estratégias específicas para a resolução de problemas;
- Exercitar o uso de jogos de inferência;
- Trabalhar com associações;
- Desenvolver habilidades de discriminação visual;
- Explorar a comunicação espontânea;
- Ampliar constantemente o vocabulário;
- Oferecer literatura impressa em sinais de forma contínua;
- Proporcionar atividades que envolvam a criança no processo de alfabetização, permitindo que ela seja autora de seu próprio aprendizado.

Ademais, é de suma importância que a criança surda interaja com a escrita alfabética para o seu processo de alfabetização em português acontecer de forma eficiente. No entanto, é preciso alertar aqui que esse processo ocorreria de forma mais eficaz se a criança fosse alfabetizada na sua própria língua (Cummins, 2000, p. 134)

Por fim, algumas das principais diferenças entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa são:

- A Língua de Sinais é visual-espacial, enquanto a Língua Portuguesa é oral-auditiva;

- A Língua de Sinais é baseada nas experiências visuais das comunidades surdas e nas interações culturais entre os surdos, enquanto a Língua Portuguesa é fundamentada nos sons;
- A Língua de Sinais não possui marcação de gênero, ao contrário da Língua Portuguesa, onde o gênero é fortemente marcado, muitas vezes de forma redundante;
- A Língua de Sinais atribui um valor gramatical às expressões faciais, um fator que, na Língua Portuguesa, não é considerado tão relevante, embora possa ser substituído pela prosódia;
- A escrita da Língua de Sinais não é alfabética.

A educação especial tem como premissa o atendimento específico e exclusivo a alunos com necessidades especiais. Um dos primeiros relatos sobre a educação de surdos remonta ao século XVI, com o médico italiano Girolamo Cardano (1501-1576), que, interessado na surdez de seu filho, defendeu que o uso de palavras faladas não era indispensável para compreender ideias, sendo necessário, no entanto, aprender a ler e escrever. Também no século XVI, Pedro Ponce de León criou a primeira escola para pessoas surdas, desenvolvendo uma metodologia que consistia, inicialmente, em ensinar os surdos a escrever, associando palavras faladas aos objetos.

Assim, as escolas inclusivas têm como objetivo a integração dos alunos na escola regular. Quando a criança surda participa ativamente da educação inclusiva no ensino regular, ela exerce seu direito à cidadania e adquire o suporte necessário para o desenvolvimento de suas diversas potencialidades.

Estudar em escolas regulares é uma das principais expectativas de muitos surdos e de suas famílias. O ensino regular, em certos momentos, representa uma oportunidade rara de inclusão e acesso a uma educação de qualidade. No entanto, é comum observar a precariedade nos resultados, uma vez que os surdos não dominam a língua falada que circula na sala de aula. Alguns familiares e até os próprios surdos insistem na permanência nessas escolas, apesar das dificuldades, buscando uma proteção e facilitação para lidar com os desafios.

Atualmente, discute-se amplamente a necessidade de mudanças no sistema educacional para os surdos. Repensar essa proposta é uma tarefa desafiadora. A Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 58, Capítulo V, define a Educação Especial como uma modalidade escolar para educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. A LDB também estabelece que “os sistemas de ensino deverão assegurar, entre outras coisas, professores especializados ou devidamente capacitados para atuar com qualquer 'pessoa especial' em sala de aula”.

Como ponto de discussão pode-se dizer que a educação de surdos no Brasil tem passado por diversas transformações ao longo das últimas décadas, impulsionadas por avanços legislativos e pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio oficial de comunicação. A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 representam marcos fundamentais ao estabelecerem diretrizes para a inclusão da LIBRAS no ensino e na formação de professores especializados. No entanto, apesar desses avanços, a implementação do bilinguismo ainda enfrenta desafios significativos.

O bilinguismo na educação de surdos defende a LIBRAS como língua materna e o português escrito como segunda língua. Estudos teóricos apontam que essa abordagem favorece o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos surdos, promovendo um aprendizado mais eficaz. Autores como Quadros e Karnopp (2004) enfatizam a necessidade de metodologias de ensino que respeitem a especificidade linguística dos surdos, garantindo-lhes uma educação equitativa. Contudo, na prática, muitas escolas ainda não possuem profissionais capacitados para aplicar essa abordagem, resultando em dificuldades na aprendizagem e na inclusão desses estudantes.

Outro aspecto relevante é a formação de professores. A oferta de cursos de licenciatura e especializações em educação bilíngue para surdos tem aumentado, mas ainda há lacunas na formação continuada, o que compromete a qualidade do ensino. Além disso, pesquisas indicam que muitos educadores não dominam a LIBRAS com fluência, o que limita a interação com os alunos e restringe o potencial de aprendizado.

Ao comparar a realidade brasileira com outros países, observa-se que nações como os Estados Unidos possuem políticas mais consolidadas no ensino bilíngue para surdos, com escolas especializadas e maior suporte governamental. No Brasil, a ausência de infraestrutura adequada e o reduzido número de escolas bilíngues são desafios que precisam ser superados para garantir uma educação de qualidade.

Diante desse cenário, é essencial que políticas públicas avancem na capacitação de professores, na ampliação do acesso a escolas bilíngues e na conscientização sobre a importância da LIBRAS. A pesquisa acadêmica também desempenha um papel crucial ao identificar lacunas e sugerir novas abordagens pedagógicas que possam fortalecer a inclusão educacional de surdos no Brasil.

Assim, embora tenham ocorrido avanços significativos, ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir que a educação de surdos seja verdadeiramente inclusiva e eficaz, proporcionando a esses alunos as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizado que seus pares ouvintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de pessoas surdas, ao longo da história, enfrentou momentos de grande instabilidade e descrença por parte de estudiosos da língua oral. Muitos acreditavam que a comunicação por meio das mãos ou da língua de sinais era algo inconcebível. Além disso, não eram poucos os que defendiam que a inserção social e educacional dos surdos não exigia atenção especial.

Com o passar dos anos, no entanto, métodos eficientes e reconhecidos consolidaram a língua de sinais como um elemento fundamental na educação inclusiva.

Apesar desse avanço, inúmeros desafios ainda marcam a trajetória educacional dos surdos, tanto para os alunos quanto para os professores. Nem sempre há profissionais especializados, materiais didáticos adequados e uma estrutura eficiente para garantir a inclusão plena desses estudantes no ensino regular.

Mesmo com a legislação assegurando direitos às crianças com necessidades especiais nas redes regulares de ensino — como a Resolução CNE/CBE nº 02, de 11 de setembro de 2011, a Lei nº 10.098/2000 (que trata da acessibilidade à língua de sinais) e a Lei nº 10.436/2002 (que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS) —, ainda há um longo caminho a percorrer para a efetivação desses direitos.

A falta de infraestrutura básica compromete o aprendizado da língua portuguesa para alunos surdos, tornando sua experiência no ensino regular mais desafiadora e, muitas vezes, insuficiente para seu pleno desenvolvimento acadêmico.

Por outro lado, observa-se um crescimento no número de associações e grupos dedicados à defesa dos direitos das pessoas surdas. Essas iniciativas buscam garantir o reconhecimento da LIBRAS, a promoção da cidadania plena para essa comunidade e, sobretudo, o acesso e a permanência dos alunos surdos nas escolas regulares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2/2001, de 11 setembro 2001**. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/diretrizes1.shtm> Acesso em: 05 jan. 2025;

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 23 de março de 1994**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm> Acesso em: 20 jan. 2025;

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm> Acesso em: 03 fev. 2025;

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2025;

BRASIL. **Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc>>. Acesso em: 03 mar. 2025;

CUMMINS, J. **Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000;

FERNANDES, Eulália. **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005;

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem, cognição, numa perspectiva interacionista**. São Paulo: Plexus, 2002;

LACERDA, C.B.F.; MANTELATTO, S.A.C. **As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos**. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C (Org.). Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 2002;

LACERDA, C.B.F. **O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes:** problematizando a questão. In: LACERDA, C.B.F.; GÓES, M.C.R (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000;

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007;

QUADROS, R.M. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos:** inclusão/exclusão. Ponto de Vista: Florianópolis, 2003;

QUADROS, R.M. **O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira**. 2ª ed. Brasília, DF: MEC, 2004;

SALOMON, Dêlcio Vieira. **Como fazer uma monografia: elementos de metodologia do trabalho científico**. 16ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 2017;

SKLIAR, de Carlos (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005;

SOUZA, R. M. **Práticas alfabetizadoras e subjetividade**. Em *Surdez Processos Educativos e Subjetividade*. Cristina Broglia Feitosa Lacerda e Maria Cecília Rafael de Góes (org.) Lovise. São Paulo, 2000.

Submissão: outubro de 2025. Aceite: novembro de 2025. Publicação: fevereiro de 2026.