

CAPÍTULO 19

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E SEUS IMPACTOS NOS PROCESSOS COGNITIVOS E LINGUÍSTICOS DE ESTUDANTES SURDOS: LIBRAS, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E DIREITOS LINGUÍSTICOS

 <https://doi.org/10.68044/35dz6562>

Fabio Luiz Benicio maia Nogueira ¹

Doutor em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza.



RESUMO: Este artigo analisa impactos das políticas de inclusão nos processos cognitivos e linguísticos de estudantes surdos, com ênfase na Libras, na educação bilíngue e nos direitos linguísticos. A discussão, de natureza bibliográfica, articula estudos publicados entre 2024 e 2026 sobre cognição visuoespacial, privação linguística, práticas pedagógicas, formação docente, currículo, avaliação e permanência. Os resultados indicam que a inclusão não se efetiva apenas pela matrícula em classes comuns ou pela presença de intérpretes, pois depende do reconhecimento da Libras como língua de instrução, interação, autoria e produção de conhecimento. O acesso precoce a uma língua natural favorece organização simbólica, memória de trabalho, construção conceitual e participação discursiva. Também se evidencia que políticas bilíngues exigem professores qualificados, materiais visuais, avaliação coerente com a língua de sinais e participação da comunidade surda. Conclui-se que inclusão efetiva pressupõe direitos linguísticos, equidade pedagógica, acessibilidade plena e condições institucionais estáveis para aprendizagem, desenvolvimento e participação social.

Palavras-chave: Libras; Educação bilíngue de surdos; Direitos linguísticos; Inclusão educacional.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes surdos ocupa um lugar complexo nas políticas educacionais brasileiras porque envolve, simultaneamente, o direito universal à educação e o reconhecimento de uma diferença linguística que não pode ser reduzida a uma necessidade de adaptação. No Brasil, o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 alteraram o marco de discussão sobre escolarização, formação de profissionais e acesso linguístico. Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 incorporou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino, fortalecendo juridicamente a compreensão de que a Libras deve ocupar posição central na formação educacional de estudantes surdos (Brasil, 2002; Brasil, 2005; Brasil, 2021). Esses avanços, entretanto, não eliminam as tensões entre uma política orientada pela presença do estudante na escola comum e outra orientada pelo direito de aprender, produzir conhecimento e participar da vida escolar por meio de uma língua plenamente acessível.

A distinção entre estar incluído e ter garantidas condições linguísticas de aprendizagem é decisiva para compreender o problema. Martins e Lopes (2024, p. 1) mostram que a lógica da acessibilidade pode reduzir a visualidade e a expressividade da língua de sinais a um mecanismo de acesso a conhecimentos previamente organizados em

português. Nessa configuração, a Libras tende a entrar após a definição do currículo, da aula, do material e da avaliação, funcionando como tradução de uma arquitetura pedagógica construída segundo parâmetros ouvintes. A presença de intérpretes, embora indispensável em muitos contextos, não transforma por si só a língua de instrução, a temporalidade da interação, o desenho das atividades nem os critérios de avaliação. Assim, uma política pode ampliar matrícula e circulação institucional sem modificar profundamente as condições em que o conhecimento é produzido e compartilhado.

A questão ganha maior relevância quando se consideram os processos cognitivos e linguísticos. Lacerda (2026, p. 1) sustenta que a Libras “não constitui recurso compensatório, mas língua plena, meio de significação e matriz de organização cognitiva”. Essa proposição desloca a análise da surdez entendida como ausência auditiva para as condições concretas de acesso à linguagem. A experiência visuoespacial e a língua de sinais oferecem recursos para referenciação, memória de trabalho linguística, construção conceitual, narrativa e raciocínio; por isso, atrasos prolongados no acesso a uma língua natural podem restringir oportunidades de participação discursiva e de organização simbólica. A discussão sobre inclusão escolar, portanto, não se restringe ao lugar físico em que a criança ou o jovem estuda, mas alcança a pergunta sobre em qual língua, com

quais interlocutores, recursos visuais e práticas pedagógicas seu desenvolvimento se realiza.

O problema que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: em que medida as políticas de inclusão, quando materializadas em currículos, práticas pedagógicas, serviços de acessibilidade e modelos de educação bilíngue, favorecem ou limitam os processos cognitivos e linguísticos de estudantes surdos? Parte-se da hipótese interpretativa de que políticas centradas exclusivamente no acesso institucional tendem a produzir resultados insuficientes quando não reconhecem a Libras como direito linguístico-educacional e como língua de instrução. Por outro lado, políticas que associam direito linguístico, formação bilíngue, visualidade, participação da comunidade surda e avaliação coerente com a língua de sinais apresentam maior potencial para sustentar aprendizagem, autoria e desenvolvimento.

O objetivo geral é analisar as relações entre políticas de inclusão, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento linguístico de estudantes surdos, enfatizando a centralidade da Libras, da educação bilíngue e dos direitos linguísticos. De modo articulado, pretende-se discutir: a diferença entre acessibilidade e direito linguístico; os efeitos educacionais do acesso precoce ou tardio a uma língua natural; as implicações do bilinguismo para currículo e ensino; o papel da formação docente, do tradutor e intérprete de Libras e português e dos

materiais visuais; e os desafios de permanência em diferentes etapas da escolarização. A abordagem é bibliográfica e analítico-interpretativa, construída principalmente a partir de doze artigos originais publicados entre 2024 e 2026 e fornecidos como corpus para este estudo. A escolha privilegia trabalhos recentes sobre políticas linguísticas, educação bilíngue, desenvolvimento em Libras, inclusão escolar, ensino superior, currículo e tecnologias digitais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Políticas de inclusão, acessibilidade e direito linguístico-educacional

A política de inclusão consolidou o princípio de que estudantes historicamente excluídos dos sistemas escolares devem ter asseguradas condições de acesso, participação e aprendizagem. Para estudantes surdos, porém, a noção de acessibilidade apresenta uma particularidade: sua principal língua pode não ser a língua em que a instituição organiza o cotidiano, o currículo e a comunicação. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão; o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta esse reconhecimento e estabelece medidas relacionadas à formação, ao ensino e à presença de profissionais; e a Lei nº 14.191/2021 explicita a modalidade de educação bilíngue de surdos, com Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua (BRASIL, 2002; BRASIL,

2005; BRASIL, 2021). O conjunto normativo permite afirmar que a questão linguística não é um elemento periférico da inclusão, mas parte constitutiva do direito educacional.

Martins e Lopes (2024, p. 3-7) propõem uma distinção especialmente produtiva entre acesso e direito. O acesso pode ser garantido pela oferta de um serviço, de uma tradução ou de uma adaptação; o direito linguístico-educacional exige que a própria materialidade da educação seja pensada na língua e na experiência visual do estudante. A diferença é substantiva. Quando uma aula é concebida integralmente em português e somente depois interpretada em Libras, o estudante pode receber informação, mas continua inserido em um arranjo curricular cuja concepção não necessariamente contempla formas visuoespaciais de significação, interação direta em Libras, produção textual sinalizada e circulação de saberes surdos. As autoras problematizam justamente essa instrumentalização:

Nesse sentido, a racionalidade da política inclusiva se coloca na lógica da cultura da acessibilidade, promovendo a adequação curricular. Isso posto para o seu público de modo geral promove ações de ingresso na prática educativa. Contudo, para as pessoas surdas, tomar a língua pela lógica do acesso, ou seja, instrumentalizar a língua como objeto de acesso, é um problema. No caso da educação de surdos, promove a transposição do ensino da língua-fonte, a língua portuguesa, para a Libras, como língua-alvo. É nítido, portanto, a materialidade da educação em se fazer efetivamente na língua portuguesa. Esse caminho da “adequação de ensino por meio dos tempos e modos de

ensino da escola” para a Libras, sobretudo feito com a presença de intérpretes educacionais, a nosso ver, não potencializa elementos imanentes à materialidade educativa que emerge de um ensino em Libras, respeitando a visualidade e o modo de organização do saber que se faz efeito dela(nela) e por ela. Tampouco se valorizam as investidas educacionais, a partir da expressividade surda (Martins; Lopes, 2024, p. 7).

A crítica não implica negar os recursos de acessibilidade, mas recusar que eles constituam o horizonte final da política. Intérpretes, legendas, materiais traduzidos e atendimento especializado podem eliminar barreiras importantes, porém a educação bilíngue requer também interação pedagógica direta, ambientes de circulação da Libras e reconhecimento de formas próprias de textualidade e autoria. Nesse sentido, Martins e Lopes (2024, p. 7-8) argumentam que a inclusão física pode coexistir com processos internos de exclusão quando o estudante está na instituição, mas permanece distante da densidade interacional e linguística necessária ao aprender. O direito linguístico acrescenta, portanto, uma dimensão qualitativa: não basta chegar ao conteúdo; é preciso poder construí-lo e disputá-lo em uma língua que seja efetivamente acessível.

Essa tensão também aparece na voz dos próprios estudantes. Reis (2024, p. 28) registra que participantes surdos demonstraram insatisfação com a escola inclusiva quando ela não oferecia educação bilíngue nem respeitava a cultura surda. Em passagem que ajuda a interpretar as fronteiras entre grupos linguísticos, a autora recupera a

formulação de Heidegger apud Bhabha (1998, p. 19), segundo a qual “uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas [...] o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente” (REIS, 2024, p. 31). A citação de citação permite compreender a fronteira não como isolamento, mas como espaço de emergência de identidades, línguas e reivindicações. A defesa de escolas ou classes bilíngues, nessa chave, não deve ser confundida automaticamente com segregação; precisa ser analisada a partir das condições linguísticas concretas de participação e aprendizagem.

No plano curricular, Almeida (2025, p. 22-24) observa que documentos nacionais podem mobilizar um discurso de diversidade sem detalhar suficientemente como as necessidades linguísticas dos surdos serão atendidas. Ao examinar a BNCC no contexto do ensino de língua inglesa, o autor identifica ausência de orientações específicas, necessidade de formação continuada e demanda por materiais acessíveis. O problema extrapola a disciplina estudada: se a política curricular reconhece a diversidade, mas não explicita como a Libras será incorporada como língua de ensino e aprendizagem, a responsabilidade pela inclusão tende a ser deslocada para iniciativas individuais de professores e intérpretes. Isso produz desigualdade entre instituições e fragiliza a continuidade das ações.

Libras, cognição visuoespacial e desenvolvimento linguístico

A relação entre política linguística e cognição torna-se mais clara quando a Libras é compreendida como sistema linguístico completo, e não como código auxiliar. Lacerda (2026, p. 1-2) articula neurobiologia da linguagem, cognição incorporada, mente estendida e Estudos Surdos para defender que a experiência visuoespacial participa da organização do pensamento e da interação. Segundo o autor, o processamento de línguas de sinais mobiliza redes linguísticas e a espacialidade da sinalização externaliza relações gramaticais, apoiando operações de memória de trabalho, referenciação e raciocínio. O argumento é relevante para a política educacional porque transforma o acesso à Libras de uma questão meramente comunicacional em condição associada à constituição de recursos simbólicos usados na escolarização.

Essa perspectiva exige cuidado para não produzir determinismos. O ponto central não é afirmar que uma modalidade linguística gera, de forma automática, determinada capacidade cognitiva, nem supor que estudantes surdos constituam um grupo homogêneo. O que as fontes destacam é que a linguagem oferece instrumentos culturais para organizar experiências, formular hipóteses, narrar acontecimentos, comparar perspectivas e participar

de práticas discursivas. Quando uma criança tem acesso limitado ou tardio a uma língua natural plenamente acessível, suas oportunidades de exercer essas operações em interações cotidianas também podem ser reduzidas. Lacerda (2026, p. 15) sintetiza o problema ao deslocar o foco da surdez para a privação linguística e para as condições de simbolização.

A implicação pedagógica é direta: garantir a Libras precocemente não significa apenas possibilitar que a criança compreenda instruções escolares. Significa ampliar situações em que ela possa perguntar, explicar, argumentar, brincar com sentidos, estabelecer relações temporais e espaciais, narrar experiências e produzir conceitos. A escola, nesse caso, não adiciona um recurso a uma arquitetura já pronta; oferece um ambiente linguístico no qual a linguagem funciona como suporte para o desenvolvimento e para o acesso ao currículo. Lacerda formula essa relação em termos que articulam bilinguismo e cognição:

Por isso, ao oferecer Libras como língua de instrução e de interação desde cedo, a escola não apenas assegura comunicação, mas cria um meio em que o estudante pode construir conceitos, monitorar o próprio pensamento, organizar narrativas, comparar perspectivas e estabilizar referências, operações que, no modelo da mente estendida, dependem de suportes externos e de práticas compartilhadas (Lacerda, 2026, p. 16).

A formulação ajuda a compreender por que políticas educacionais que retardam ou restringem a presença da língua de sinais podem produzir impactos para além da comunicação imediata. A participação discursiva depende de oportunidades reiteradas de uso da língua em relações significativas. Em contextos de aquisição tardia, a escola necessita reconhecer trajetórias linguísticas distintas e oferecer mediações intensivas, sem transformar atrasos produzidos socialmente em supostos déficits individuais. Essa cautela é especialmente importante em avaliações escolares: um desempenho frágil em português escrito não pode ser tomado automaticamente como indicador de baixa capacidade cognitiva, sobretudo quando a história educacional do estudante foi marcada por acesso descontínuo à Libras.

O estudo de Souza (2025, p. 989-990) fornece uma aproximação empírica dessa discussão ao observar uma criança surda e sua intérprete em escola pública. A autora relaciona o uso da Libras à inclusão no Ensino Fundamental e destaca efeitos sobre desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Ainda que um estudo de caso não permita generalizações universais, ele evidencia como a comunicação acessível altera a participação do estudante nas atividades, suas possibilidades de interação e a construção de vínculos. A aprendizagem deixa de ser pensada apenas como recepção de

conteúdo e passa a envolver inserção efetiva na dinâmica discursiva da sala.

A visualidade também deve ser compreendida como princípio organizador das práticas, e não como simples uso decorativo de imagens. Silva e Fraga (2025, p. 377) defendem, no ensino de Geografia, que a educação de surdos privilegie a visualidade e a Libras como língua de instrução para que conceitos sejam compreendidos de modo significativo. O argumento pode ser estendido, com cautela, ao planejamento pedagógico em outras áreas: mapas, esquemas, vídeos, demonstrações, organização espacial da sala, exemplificação contextualizada e produção em Libras podem formar uma ecologia didática visual. O fundamental é que esses recursos estejam articulados à língua e ao conteúdo, evitando a ideia de que “visual” significa apenas simplificação.

Educação bilíngue de surdos: língua de instrução, cultura e aprendizagem

A educação bilíngue de surdos parte do reconhecimento de que Libras e língua portuguesa escrita cumprem funções distintas e complementares na escolarização. A legislação brasileira de 2021 fortaleceu essa configuração ao incluir a modalidade na LDB, mas a implementação exige mais do que a coexistência nominal de duas línguas. Uma escola é efetivamente bilíngue quando a Libras participa

do ensino, das interações institucionais, da produção cultural, do currículo e da avaliação, enquanto o português é ensinado como segunda língua, sobretudo em sua modalidade escrita, sem que sua centralidade histórica apague a primeira língua do estudante (Brasil, 2021). Essa organização implica políticas de recursos humanos, materiais e gestão que assegurem continuidade linguística.

Karnopp, Gil e Carvalho (2026, p. 229-248), ao comparar testemunhos de docentes surdos no Brasil e em Portugal, identificam tensões entre o discurso da educação bilíngue e práticas ainda orientadas pela oralidade. Os autores registram a persistência de visões que tratam línguas de sinais como apoio à comunicação, minimizando seu valor cultural, identitário e pedagógico. As narrativas analisadas indicam falta de professores bilíngues, formação insuficiente em pedagogia surda, currículo e avaliação em língua de sinais, além de necessidade de maior participação das comunidades surdas na implementação das políticas. O estudo evidencia que o reconhecimento jurídico da modalidade não garante, automaticamente, sua realização cotidiana.

A formação profissional constitui uma das condições mais recorrentes nas pesquisas. Professores que não dominam Libras dependem integralmente da mediação do intérprete, o que pode reduzir a interação direta com o estudante e limitar ajustes pedagógicos espontâneos. Além disso, conhecer a língua não equivale, por si só, a

dominar metodologias de educação bilíngue, ensino de português como L2, avaliação em Libras e organização de materiais visuais. Karnopp, Gil e Carvalho (2026, p. 244) enfatizam que muitos docentes têm algum contato com a língua de sinais, mas não recebem formação suficiente nos conhecimentos específicos necessários à educação bilíngue.

Outra dimensão é a gestão e o acompanhamento das políticas. A expansão de normas pode produzir uma distância entre aquilo que está formalmente garantido e aquilo que é experienciado pelo estudante. Por essa razão, os autores defendem monitoramento qualificado, participação de profissionais competentes nas duas línguas e presença de pessoas surdas nos processos de avaliação e decisão:

Tal reconhecimento buscou implementar ou aprimorar a educação de Surdos nos espaços de escolarização. Entretanto, é necessário ainda construir colaborativamente propostas para que a educação bilíngue atenda aos estudantes Surdos em sua aprendizagem ao longo da vida. Para isso, é necessário que exista uma monitorização de qualidade da aplicação dos modelos de educação bilíngue à realidade(s) do terreno e que as leis não sejam apenas um conjunto de intenções não realizáveis. Essa monitorização só será eficaz se quem a efetue tenha conhecimento da área que está a monitorizar. Essas equipes de monitorização devem ser constituídas por Surdos e ouvintes com formação na área da educação bilíngue para alunos Surdos e competentes em ambas as línguas – LGP/LIBRAS e português –, permitindo a

diferenciação pedagógica tão necessária para a heterogeneidade da população escolar surda (Karnopp; Gil; Carvalho, 2026, p. 245).

Reis (2024, p. 28-31) contribui para esse debate ao evidenciar que estudantes surdos podem perceber a escola comum como insuficiente quando a educação bilíngue não se concretiza. As falas apresentadas pela autora apontam barreiras de comunicação, ausência de professores bilíngues e experiências em que a presença física na sala não assegura igualdade no acesso às informações. Esse resultado tensiona interpretações simplificadoras de inclusão: reunir surdos e ouvintes no mesmo espaço pode favorecer convivência, mas, sem língua compartilhada e condições pedagógicas adequadas, pode igualmente produzir isolamento dentro da própria sala de aula.

Diniz e Ribeiro (2024, p. 283-284) ampliam o argumento ao tratar da educação superior. As autoras relacionam educação bilíngue ao crescimento social, cognitivo, cultural e linguístico e destacam que estratégias pedagógicas precisam favorecer autonomia e participação. No ensino superior, a Libras permanece como direito de acesso ao conhecimento, enquanto o domínio do português escrito é decisivo para gêneros acadêmicos, leitura de bibliografia e produção científica. Esse cenário reforça a necessidade de políticas que articulem as duas línguas sem subordinar a Libras ao português, bem como serviços que acompanhem o estudante ao longo do percurso e não apenas no momento do ingresso.

A educação bilíngue também se relaciona à cultura surda e às formas de pertencimento. Língua e identidade não são elementos acessórios do currículo: determinam possibilidades de interação, constituição de referências coletivas e reconhecimento de produções culturais. Ao valorizar docentes surdos, narrativas em Libras, história das comunidades surdas e circulação de conhecimentos produzidos por pesquisadores sinalizantes, a escola amplia repertórios e oferece modelos linguísticos diversos. Essa dimensão cultural se articula ao desenvolvimento linguístico porque a aquisição de uma língua depende de comunidades de uso, interlocução frequente e funções sociais reais.

Currículo, formação docente, mediação e avaliação em Libras

As políticas tornam-se educacionalmente efetivas quando chegam ao currículo e à prática pedagógica. Almeida (2025, p. 33-34) identifica um problema exemplar ao analisar a BNCC (Brasil, 2018): o documento enfatiza diversidade e inclusão, mas não apresenta orientações suficientemente detalhadas para o ensino de estudantes surdos no componente investigado. A ausência de especificidade pode limitar a incorporação sistemática da Libras, a formação de professores e a elaboração de materiais. O efeito é a produção de respostas locais desiguais, dependentes da iniciativa e do repertório de

cada instituição. Em uma perspectiva de direitos linguísticos, diretrizes curriculares precisam considerar como conteúdos, atividades e avaliações serão organizados quando a língua de instrução é visuoespacial.

Lucena *et al.* (2024, p. 1-2) mostram que a docência na educação bilíngue exige um perfil profissional informado tanto sobre estudos da linguagem quanto sobre legislação e especificidades do ensino de português como segunda língua. A formação docente, portanto, deve ultrapassar cursos introdutórios de Libras que oferecem contato limitado com vocabulário. É necessário desenvolver competência comunicativa e, ao mesmo tempo, compreender princípios de planejamento bilíngue, pedagogia visual, produção de materiais, gêneros discursivos em Libras e português escrito, avaliação linguística e trabalho colaborativo com professores surdos e tradutores-intérpretes.

O tradutor e intérprete de Libras e português ocupa posição importante nessa rede, porém sua presença não pode ser confundida com substituição da responsabilidade docente. Silva e Fraga (2025, p. 373-377) observam que a articulação entre professor regente e TILSP favorece o acesso aos conteúdos, mas também registram desafios de formação, precarização e efetivação das políticas. Quando o professor não conhece a língua do estudante, a comunicação pedagógica tende a ser terceirizada. A parceria precisa ser planejada: objetivos, conceitos,

materiais e estratégias devem ser discutidos previamente, e o professor deve considerar o tempo de interpretação, o campo visual e as possibilidades de participação do estudante.

A avaliação é outro ponto em que políticas de inclusão podem produzir efeitos cognitivos e linguísticos. Avaliações construídas exclusivamente a partir de parâmetros do português escrito podem confundir proficiência em L2 com domínio conceitual. Martins (2026, p. 20-22) apresenta o IPAS_Libras como instrumento para leitura do desenvolvimento linguístico-discursivo de crianças surdas e argumenta que produções videogravadas em Libras podem constituir registros legítimos de autoria e aprendizagem. A proposta não pretende padronizar a experiência surda, mas oferecer descritores capazes de apoiar o professor no acompanhamento das progressões e no planejamento de intervenções.

A mudança de perspectiva é relevante porque desloca a avaliação da comparação com uma norma grafocêntrica para a análise do que o estudante consegue produzir em sua língua. Martins explicita esse deslocamento:

Do ponto de vista teórico, sustentou-se que a avaliação do desenvolvimento de crianças surdas precisa incidir sobre a Libras enquanto língua matriz, e não sobre a normatividade grafocêntrica que historicamente organiza a escola. A articulação entre língua matriz, textualidade diferida e multiletramentos permitiu redefinir o estatuto do vídeo como materialidade

registral legítima, reposicionando o texto videogravado em Libras como evidência de aprendizagem, autoria e produção de conhecimento. Assim, o problema da avaliação deixa de ser ‘medir faltas’ em relação à escrita alfabética e passa a ser ‘ler’ as formas pelas quais a criança organiza sentidos, estabelece referenciação, temporalidade e coerência discursiva na língua de sinais (Martins, 2026, p. 21).

A adoção de avaliações em Libras não significa abandonar o ensino e a avaliação do português escrito. Em um projeto bilíngue, é necessário distinguir os objetivos. Se a finalidade é verificar compreensão de um conceito científico, a língua de resposta pode ser adaptada de modo a não transformar proficiência em português em barreira adicional. Se a finalidade é avaliar o desenvolvimento da própria L2, os critérios devem considerar o percurso de aprendizagem do português por um usuário de Libras. Essa distinção favorece diagnósticos mais precisos, evita leituras deficitárias e permite identificar se uma dificuldade está no conceito, na língua de instrução, na língua escrita ou na mediação pedagógica.

Os materiais didáticos também precisam acompanhar essa lógica. A presença de imagens, vídeos e recursos digitais só é pedagogicamente relevante quando a informação visual é estruturada e articulada ao conteúdo. Almeida (2025, p. 34) registra que a escassez de recursos adaptados pode dificultar a aprendizagem. Martins (2026, p. 20) acrescenta que mídias visuais e produções videogravadas podem integrar práticas de acompanhamento e autoria em Libras.

Silva e Fraga (2025, p. 377) evidenciam, em área curricular específica, a importância de conectar conceitos às vivências dos estudantes por meio de estratégias visualmente significativas. Em conjunto, esses estudos sugerem que a política de materiais deve priorizar produção bilíngue desde a origem, e não apenas tradução posterior.

A formação continuada aparece, assim, como eixo de sustentação de todos os demais. Não é suficiente criar leis, contratar intérpretes ou distribuir recursos se professores, coordenadores e gestores não conseguem reorganizar suas práticas. A formação precisa incluir a participação de profissionais surdos e problematizar concepções medicalizantes, relações de poder entre línguas, expectativas de aprendizagem e critérios de normalidade. Karnopp, Gil e Carvalho (2026, p. 244-245) apontam que a ausência de conhecimentos produzidos pelos Estudos Surdos na formação docente compromete a capacidade de implementar uma educação bilíngue coerente. Lucena *et al.* (2024, p. 1) reforçam que o professor precisa estar atualizado quanto aos estudos da linguagem e às diretrizes específicas da modalidade.

Permanência, ensino superior e inclusão digital

Embora grande parte do debate sobre aquisição linguística se concentre na infância, os efeitos das políticas acompanham o

estudante por toda a trajetória. No ensino superior, barreiras acumuladas na educação básica podem se combinar com novas exigências: leitura de textos acadêmicos, produção de trabalhos em português, aulas expositivas extensas, participação em seminários, comunicação administrativa e acesso a eventos científicos. Silva e Galizia (2025, p. 1) mostram que a permanência da comunidade surda na universidade ainda enfrenta desafios e requer ações concretas de acessibilidade, não apenas reconhecimento formal. O desenvolvimento acadêmico depende de condições para participar das diferentes práticas de linguagem que estruturam a vida universitária.

Diniz e Ribeiro (2024, p. 279-284) analisam políticas institucionais de apoio e destacam formação continuada, intérpretes de Libras, estudante apoiador e recursos pedagógicos. A conclusão central é que inclusão plena precisa ultrapassar infraestrutura. Esse entendimento é importante porque uma universidade pode ser arquitetonicamente acessível e, ao mesmo tempo, apresentar barreiras linguísticas em aulas, plataformas, serviços e procedimentos. A permanência passa pelo planejamento institucional: dimensionamento de equipes, apoio pedagógico, comunicação em Libras, flexibilização de formatos avaliativos e formação dos docentes para interação com estudantes surdos.

A inclusão digital amplia o mesmo problema para ambientes virtuais. Castro Júnior *et al.* (2025, p. 232-238) analisam a relação

entre Libras, tecnologias digitais e políticas de inclusão no Sul Global e observam que recursos como vídeos em Libras, legendagem, videoconferência com intérprete e softwares educacionais podem ampliar acesso e participação. No entanto, os autores também alertam para desigualdades técnicas e para a necessidade de soluções cultural e linguisticamente sensíveis. A simples digitalização de materiais concebidos para ouvintes não garante inclusão; plataformas precisam considerar visualidade, qualidade das traduções, organização da informação e autonomia dos usuários.

A articulação entre ensino superior e inclusão digital mostra que direitos linguísticos precisam acompanhar os diferentes espaços de circulação do conhecimento. Portais institucionais, ambientes virtuais de aprendizagem, editais, bibliotecas digitais, eventos e serviços de atendimento compõem a experiência educacional. Se a Libras aparece apenas na sala de aula, parte importante da vida acadêmica continua inacessível. Por isso, políticas institucionais devem combinar acessibilidade comunicacional, produção de materiais bilíngues, formação da comunidade universitária e participação de estudantes surdos na avaliação dos serviços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas de inclusão e de seus impactos nos processos cognitivos e linguísticos de estudantes surdos evidencia que acesso, acessibilidade e direito linguístico são dimensões relacionadas, porém não equivalentes. As políticas brasileiras produziram marcos fundamentais ao reconhecer a Libras, regulamentar seu uso e instituir a educação bilíngue de surdos como modalidade. Entretanto, os estudos recentes examinados demonstram que a existência da norma não assegura, por si só, a transformação das práticas. A inclusão torna-se limitada quando a Libras é incorporada apenas como tradução de conteúdos concebidos em português, quando a interação direta com professores é reduzida, quando o currículo mantém parâmetros exclusivamente grafocêntricos ou quando o estudante depende de iniciativas isoladas para ter acesso à sua língua.

No plano cognitivo e linguístico, a principal contribuição do corpus é deslocar o problema da surdez para as condições de acesso à linguagem. A Libras deve ser entendida como língua plena e como ambiente de significação, interação e construção de conhecimento. O acesso precoce e consistente a uma língua natural amplia oportunidades de organização simbólica, construção conceitual, memória de trabalho linguística, narrativa, argumentação e participação discursiva. Por isso, políticas que retardam ou restringem esse acesso podem produzir impactos acumulativos na escolarização.

Esse argumento não autoriza determinismos sobre o desenvolvimento de pessoas surdas; ao contrário, impede que barreiras sociais e linguísticas sejam interpretadas como déficits inerentes ao sujeito.

A educação bilíngue aparece, nesse contexto, como uma política de desenvolvimento e de direitos. Sua efetivação exige que Libras funcione como língua de instrução, interação, registro e autoria, enquanto o português escrito seja ensinado como segunda língua de modo sistemático. Isso pressupõe professores bilíngues, participação de profissionais surdos, formação continuada, tradutores-intérpretes em trabalho colaborativo, materiais produzidos com lógica visual e critérios avaliativos capazes de distinguir aprendizagem conceitual de proficiência em L2. Também pressupõe acompanhamento das políticas, para que o bilinguismo não permaneça como declaração formal sem correspondência nas experiências cotidianas.

Conclui-se que políticas de inclusão comprometidas com estudantes surdos precisam ser avaliadas por sua capacidade de garantir não apenas presença, mas aprendizagem, linguagem, autoria e participação. O eixo estruturante é o direito de desenvolver-se e produzir conhecimento em condições linguísticas acessíveis. Nesse sentido, Libras, educação bilíngue e direitos linguísticos não são componentes adicionais de uma política inclusiva: constituem critérios para verificar sua própria efetividade. O avanço das políticas dependerá da articulação entre legislação, formação profissional,

currículo, avaliação, produção de materiais, tecnologias e participação da comunidade surda, transformando a inclusão de um princípio abstrato em experiência educacional concreta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Matheus Lucas de. BNCC e o silêncio da inclusão: políticas linguísticas, educação de surdos e ensino de língua inglesa. **Entretextos**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 22-42, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2025v25n2p22-42>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/51679>. Acesso em: 3 jul. 2026.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 8 jul. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 11 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 14 jul. 2026.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio; FRANCISCO, Gildete da S. Amorim Mendes; PROMETI, Daniela; SANTANA, Neemias Gomes. Libras e inclusão digital para pessoas Surdas: uma análise das práticas tecnológicas e linguísticas no contexto do Sul Global. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 232-251, jan./jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v26i1.58135>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/58135>. Acesso em: 17 jul. 2026.

DINIZ, Viviane dos Santos Barreto; RIBEIRO, Sátilla Souza. Desafios e estratégias para a inclusão de estudantes surdos na educação superior: o papel do estudante apoiador e das políticas institucionais. **Grau Zero - Revista de Crítica Cultural**, v. 12, n. 2, p. 279-292, 2024. DOI: <https://doi.org/10.30620/gz.v12n2.p279>. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/v12n2p279>. Acesso em: 20 jul. 2026.

KARNOPP, Lodenir Becker; GIL, Cristina; CARVALHO, Paulo Vaz de. Educação bilíngue para surdos em Portugal e Brasil: testemunhos de professores de Língua Gestual Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 229-248, 2026. DOI: <https://doi.org/10.17851/2237-2083.34.1.229-248>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/58753>. Acesso em: 23 jul. 2026.

LACERDA, Tiago Eurico de. Língua de sinais, cognição visuoespacial e educação bilíngue de surdos: contribuições da mente estendida e da neuroplasticidade intermodal. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 16, e162619, p. 1-24, jan./dez. 2026. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2026.16.11642>. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/11642>. Acesso em: 26 jul. 2026.

LUCENA, Edcarlos Paz de; OLIVEIRA, Joseilda Alves de; SILVA, Nara Karolina de Oliveira; BESSA, José Cezinaldo Rocha. As representações do professor na educação bilíngue para surdos: uma análise discursiva de

orientações do manual didático. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 31, e15938, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v31.15938>. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/15938>. Acesso em: 29 jul. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Análises enunciativo-discursivas em Libras: um instrumento para o desenvolvimento linguístico-educacional de crianças surdas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 39, p. 1-26, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X95614>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/95614>. Acesso em: 1 set. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LOPES, Maura Corcini. Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o “além-acessibilidade”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e10710, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531410710>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10710>. Acesso em: 3 set. 2026.

REIS, Dulcilene Saraiva. Inclusão escolar de estudantes surdos: o que pensam os estudantes surdos de Porto Velho/RO. **Revista Faculdade FAMEN - REFFEN**, v. 5, n. 1, p. 28-41, 2024. DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2024.r5a03>. Disponível em: <https://revistafamen.com.br/index.php/revistafamen/article/view/111>. Acesso em: 5 set. 2026.

SILVA, Orlando Menezes da; FRAGA, Nilson Cesar. Ensino de Geografia para sujeitos surdos: Libras como língua e não como ferramenta inclusiva na cultura surda. **Revista Falange Miúda**, Garanhuns, v. 10, e2026018, p. 363-381, ago./dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.70678/refami.v10i2.1449>. Disponível em: <https://periodicos.upe.br/index.php/refami/article/view/1449>. Acesso em: 7 set. 2026.

SILVA, Yara Rosa Romanelli Campos Gonçalves da; GALIZIA, Fernando Stanzione. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior: desafios dessa realidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e282663, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282663por>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/69Fd5kCTJYRmxJvbmngZrKyR/>. Acesso em: 9 set. 2026.

SOUZA, Vitória Ferreira de. A Libras no processo de inclusão de crianças surdas. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 16, n. 3, p. 989-997, nov./dez. 2025. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/14726>. Acesso em: 11 set. 2026.