

FAMÍLIA E ESCOLA NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS: ARTICULAÇÕES, DESAFIOS LINGUÍSTICOS E PRÁTICAS COLABORATIVAS

Marcos Paulo de Almeida¹

Mestre em Estudo de Tradução pela Universidade de Brasília (UnB).

<https://orcid.org/0009-0006-6813-5480>

RESUMO: Este artigo analisa as articulações entre família e escola no processo de escolarização de estudantes surdos, com ênfase nos desafios linguísticos e na construção de práticas colaborativas. Trata-se de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, fundamentado em produções acadêmicas que discutem a educação de surdos, a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras), as interações familiares e as políticas de educação bilíngue. A análise evidencia que a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, circunstância que pode dificultar o acesso precoce a uma língua plenamente acessível e comprometer a comunicação, o desenvolvimento linguístico e a participação escolar. No contexto educacional, a presença do estudante surdo na escola regular não assegura, isoladamente, sua inclusão, especialmente quando faltam profissionais qualificados, recursos visuais, práticas pedagógicas bilíngues e reconhecimento da Libras como primeira língua. Os estudos também demonstram que a aproximação entre família, escola e comunidade surda favorece decisões linguísticas mais conscientes e amplia as possibilidades de aprendizagem. Conclui-se que a escolarização dos estudantes surdos exige responsabilidades compartilhadas, diálogo permanente e ações colaborativas que respeitem suas especificidades linguísticas, culturais e educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de surdos. Relação família-escola. Língua Brasileira de Sinais.

FAMILY AND SCHOOL IN THE EDUCATION OF DEAF STUDENTS: ARTICULATIONS, LINGUISTIC CHALLENGES, AND COLLABORATIVE PRACTICES

ABSTRACT: This article analyzes the relationship between family and school in the educational process of deaf students, emphasizing linguistic challenges and the development of collaborative practices. It is a qualitative bibliographic study based on academic research addressing deaf education, the acquisition of Brazilian Sign Language (Libras), family interactions, and bilingual education policies. The analysis indicates that most deaf children are born into hearing families, a circumstance that may hinder early access to a

fully accessible language and affect communication, language development, and school participation. In educational settings, the presence of deaf students in mainstream schools does not, by itself, guarantee effective inclusion, particularly when qualified professionals, visual resources, bilingual teaching practices, and recognition of Libras as a first language are lacking. The studies also demonstrate that closer collaboration among families, schools, and the deaf community encourages more informed linguistic decisions and broadens learning opportunities. It is concluded that the education of deaf students requires shared responsibilities, continuous dialogue, and collaborative actions capable of respecting their linguistic, cultural, and educational characteristics, thereby ensuring meaningful participation, learning, and educational development.

KEY-WORDS: Deaf education. Family-school relationship. Brazilian Sign Language.

INTRODUÇÃO

A escolarização de estudantes surdos envolve dimensões que ultrapassam a matrícula, a presença física na sala de aula e a disponibilização pontual de serviços especializados. Trata-se de um processo atravessado por condições linguísticas, culturais, pedagógicas, familiares e políticas que determinam as possibilidades efetivas de participação, aprendizagem e pertencimento. Quando a diferença linguística não ocupa posição central na organização educacional, a inclusão tende a reduzir-se ao compartilhamento de um espaço físico, sem assegurar ao estudante uma língua plenamente acessível para compreender os conhecimentos escolares, expressar dúvidas, estabelecer relações e produzir sentidos sobre sua própria experiência.

Nesse processo, família e escola constituem contextos fundamentais do desenvolvimento humano. A família é, em geral, o primeiro grupo social no qual a criança estabelece vínculos, participa de interações e atribui significados às experiências cotidianas. A escola, por sua vez, amplia o universo de relações, sistematiza conhecimentos e cria oportunidades de participação em práticas culturais, linguísticas e letradas. Embora sejam instituições distintas, com responsabilidades próprias, ambas interferem na trajetória da criança e precisam construir canais de diálogo que reconheçam as singularidades de cada estudante. No caso da criança surda, essa articulação adquire uma especificidade decisiva: a comunicação entre os diferentes sujeitos envolvidos depende da existência de uma língua compartilhada e acessível.

A maior parte das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que, antes do diagnóstico, frequentemente não possui contato com pessoas surdas, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou com os debates da educação bilíngue. O conhecimento da surdez pode produzir insegurança, dúvidas e expectativas marcadas por discursos clínicos que priorizam a correção da perda auditiva e o desenvolvimento da oralidade. Brito e Dessen (1999) mostram que o nascimento ou a identificação de uma deficiência produz mudanças na organização familiar, demandando apoio e reorganização das relações.

Silva, Pereira e Zanolli (2007) acrescentam que as concepções construídas pelas mães sobre a surdez influenciam a escolha da modalidade linguística usada com os filhos. As decisões familiares, portanto, não são formuladas isoladamente: resultam das informações, orientações profissionais, condições materiais e experiências sociais às quais a família tem acesso.

O reconhecimento legal da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 contribuíram para deslocar a discussão da surdez de uma perspectiva estritamente clínica para o campo dos direitos linguísticos. Esses marcos estabeleceram responsabilidades relacionadas à difusão da Libras, à formação de profissionais e à organização da educação bilíngue. Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 inseriu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a modalidade de educação bilíngue de surdos, compreendida a partir da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua. Apesar desses avanços, a existência de normas não garante, por si só, a criação de ambientes linguísticos adequados. A distância entre reconhecimento jurídico e práticas cotidianas permanece visível tanto no ambiente doméstico quanto nas instituições escolares.

Fernandes e Moreira (2014) argumentam que as políticas de educação de surdos são atravessadas por disputas entre concepções de inclusão, educação especial, educação bilíngue e política linguística. Para as autoras, a situação bilíngue dos surdos não pode ser tratada como detalhe metodológico, pois envolve o direito de acesso à Libras na infância e a organização do português escrito como segunda língua. Lodi (2013), de modo semelhante, identifica tensões entre a política inclusiva e o Decreto nº 5.626/2005: enquanto determinadas formulações reduzem o bilinguismo à presença de duas línguas na escola, uma concepção efetivamente bilíngue exige que cada língua ocupe função coerente com as necessidades dos estudantes e com os grupos sociais que a utilizam.

As pesquisas sobre famílias de crianças surdas evidenciam que a ausência de uma língua comum pode restringir conversas, explicações, demonstrações de afeto, estabelecimento de regras e participação nas decisões familiares. Carvalho e Santos (2016), ao analisarem a comunicação entre uma mãe ouvinte e sua filha surda, observaram a combinação de oralidade, gestos caseiros e sinais, destacando que a compreensão se tornava mais satisfatória quando eram mobilizados recursos visuais e a Libras. Mantovani, Lima e Marques (2024), em pesquisa mais recente com dez mães ouvintes, constataram que o uso cotidiano da Libras favoreceu a comunicação, o vínculo e o compartilhamento de sentimentos, ideias e valores familiares. Esses resultados indicam que o acesso linguístico não é questão periférica: ele participa da constituição das relações e das condições de aprendizagem.

No espaço escolar, os desafios não são menores. Lacerda (2006) identificou desconhecimento sobre a surdez, dificuldades de interação entre professores e intérpretes, indefinição de papéis, problemas nas adaptações curriculares e exclusão do estudante

surdo de atividades. Guarinello *et al.* (2006), ao investigarem professores do ensino regular, constataram que as dificuldades de ensino nem sempre eram relacionadas às dificuldades de aprendizagem atribuídas aos estudantes. Desse modo, barreiras produzidas pela formação insuficiente, pela ausência de Libras e por metodologias pouco acessíveis podiam ser interpretadas como incapacidade individual do aluno. A responsabilização do estudante e de sua família oculta, nesse caso, as limitações institucionais da escola.

A relação entre família e escola pode reproduzir essas barreiras ou contribuir para enfrentá-las. Uma articulação limitada a reuniões esporádicas, cobranças de tarefas ou comunicação unilateral não configura colaboração. Práticas colaborativas requerem circulação de informações compreensíveis, reconhecimento dos saberes familiares, escuta das experiências dos estudantes, definição de responsabilidades e acompanhamento contínuo. Também exigem que a instituição escolar não transfira à família obrigações que pertencem ao sistema educacional, como garantir profissionais qualificados, currículo acessível, ensino em Libras, português escrito como segunda língua e formação docente.

Marostega e Santos (2006) defendem a aproximação entre família e escola e demonstram que a comunicação entre família ouvinte, filho surdo e instituição educacional influencia o desenvolvimento e a aprendizagem. Schemberg, Guarinello e Massi (2012) revelam, contudo, que família e escola podem compartilhar o mesmo desconhecimento sobre a surdez e a língua de sinais. Nessas condições, a articulação entre as instituições não deve limitar-se à reprodução de concepções já estabelecidas; precisa constituir um processo formativo capaz de transformar práticas, revisar expectativas e criar contextos linguístico-discursivos nos quais a criança surda participe como interlocutora.

Diante desse cenário, o problema que orienta o presente estudo pode ser formulado da seguinte maneira: como a articulação entre família e escola pode contribuir para a escolarização de estudantes surdos diante dos desafios linguísticos e das exigências de uma educação bilíngue? O objetivo geral consiste em analisar as relações entre família, escola e escolarização de estudantes surdos, considerando as escolhas linguísticas, as barreiras comunicacionais e as possibilidades de construção de práticas colaborativas. Especificamente, busca-se discutir a influência das concepções familiares sobre a surdez; examinar as implicações do acesso precoce ou tardio à Libras; problematizar as responsabilidades da escola no processo de inclusão; e sistematizar princípios que possam orientar ações colaborativas entre profissionais, famílias, estudantes e comunidade surda.

O trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza teórico-analítica. O corpus é composto por dezoito artigos científicos publicados entre 1999 e 2024 e disponibilizados para esta investigação. Os textos foram lidos integralmente e organizados em quatro eixos temáticos: família, surdez e escolhas linguísticas; relações entre família e escola; Libras, desenvolvimento e letramento; e práticas colaborativas na educação bilíngue. A análise não pretende uniformizar pesquisas realizadas em diferentes momentos e contextos, mas aproximar seus resultados, identificar

permanências e reconhecer mudanças observadas ao longo do período.

O referencial teórico está organizado em quatro subseções. A primeira discute a família diante da surdez e as decisões linguísticas que atravessam a infância. A segunda aborda a relação família–escola e suas implicações para a escolarização. A terceira examina os desafios linguísticos, o acesso à Libras e as práticas de letramento. A quarta apresenta princípios e possibilidades para práticas colaborativas orientadas pela educação bilíngue. Ao final, as considerações retomam os principais argumentos e destacam que a articulação entre família e escola somente se torna inclusiva quando sustentada por acessibilidade linguística, corresponsabilidade institucional e participação efetiva dos estudantes surdos.

REFERENCIAL TEORICO

A família constitui um contexto inicial de desenvolvimento, interação e socialização. É nesse espaço que a criança participa das primeiras conversas, observa comportamentos, aprende regras, estabelece vínculos e constrói interpretações sobre o mundo. Brito e Dessen (1999) ressaltam que as relações desenvolvidas no microuniverso familiar influenciam as interações futuras da criança. No entanto, quando se trata de uma criança surda nascida em uma família ouvinte, o fluxo interativo pode ser afetado pela diferença entre as modalidades linguísticas: os familiares utilizam predominantemente uma língua oral-auditiva, enquanto a criança necessita de uma língua visual e espacial plenamente acessível.

A identificação da surdez frequentemente rompe expectativas construídas durante a gestação e os primeiros meses de vida. Os familiares podem vivenciar surpresa, insegurança, medo e dúvidas acerca do futuro educacional e social da criança. Essas reações não devem ser interpretadas automaticamente como rejeição ou negligência. Elas são atravessadas por concepções sociais que associam êxito, autonomia e normalidade à capacidade de ouvir e falar. Kelman et al. (2011) demonstram que sentimentos de negação, culpa e responsabilidade aparecem nas narrativas familiares e podem produzir superproteção ou resistência à língua de sinais. A pesquisa também evidencia a sobrecarga atribuída às mães, que assumem com maior frequência os cuidados, a participação nos atendimentos e a responsabilidade pelo aprendizado da Libras.

A forma como os profissionais apresentam o diagnóstico exerce influência sobre as decisões posteriores. Quando a surdez é explicada exclusivamente como patologia a ser corrigida, os familiares podem compreender que a prioridade consiste em aproximar a criança de um padrão ouvinte. Nessa lógica, aparelhos, procedimentos clínicos e treinamento da oralidade são apresentados como caminhos centrais, enquanto a Libras pode ser vista como recurso secundário ou como sinal de fracasso da reabilitação. Silva, Pereira e Zanolli (2007) observaram que as concepções maternas variavam entre a surdez entendida como doença e a surdez reconhecida como diferença, produzindo escolhas distintas quanto ao uso de sinais, fala ou combinação de modalidades.

O problema não está na utilização de tecnologias auditivas ou no desenvolvimento da oralidade quando essas possibilidades são desejadas e beneficiam a criança. A tensão surge quando tais recursos condicionam ou adiam o acesso a uma língua natural e plenamente perceptível. A espera por resultados clínicos pode coincidir com um período decisivo da aquisição linguística. Dall’Asen e Pieczkowski (2022) identificaram que crianças surdas chegavam à escola sem domínio de uma língua compartilhada, depois de terem recorrido, no ambiente familiar, à oralização, à leitura labial, à apresentação de objetos e aos gestos caseiros. A escola tornava-se, então, um dos primeiros espaços de contato sistemático com a Libras.

Os gestos caseiros têm função comunicativa importante e revelam a iniciativa da criança e da família para construir entendimentos. Entretanto, não substituem uma língua completa, compartilhada por uma comunidade e capaz de possibilitar a circulação por diferentes esferas sociais. Carvalho e Santos (2016) observaram que o uso de acenos, gestos e sinais complementava a comunicação oral entre mãe e filha, mas defenderam a Libras como primeira língua da criança e segunda língua dos pais ouvintes. A língua compartilhada amplia as possibilidades de explicação, narrativa, argumentação e expressão de conteúdos que não se restringem às necessidades imediatas.

Petean e Borges (2002) identificaram resistência de mães ao aprendizado da Libras, relacionada ao desejo de que os filhos aprendessem a falar e ao receio de que a língua de sinais dificultasse a oralidade. Esse resultado permite compreender a importância das informações oferecidas às famílias. Não basta determinar que os responsáveis aprendam Libras; é necessário explicar seu papel no desenvolvimento, apresentar experiências diversas de pessoas surdas e criar oportunidades reais de aprendizagem. A orientação precisa ser ética e plural, permitindo decisões informadas sem produzir culpa ou estabelecer falsas oposições entre sinais, oralidade e tecnologias.

As informações também precisam chegar no tempo adequado. A família pode passar por diferentes serviços de saúde e educação antes de encontrar profissionais fluentes em Libras ou pessoas surdas adultas. Esse percurso fragmentado favorece decisões baseadas em concepções incompletas. Conceição e Martins (2019) verificaram que discursos clínicos permaneciam presentes entre familiares de crianças matriculadas na Educação Infantil, embora a Libras já tivesse adquirido maior visibilidade e fosse reconhecida como importante para as práticas escolares. A convivência entre perspectivas distintas mostra que as concepções familiares não são posições fixas; elas se transformam conforme as experiências, os resultados observados e as relações estabelecidas.

O contato com adultos surdos e com outras famílias pode ampliar as referências disponíveis. Ao conhecer trajetórias de pessoas surdas que estudam, trabalham, formam famílias e participam da vida social, os responsáveis deixam de projetar o futuro apenas a partir de imagens de incapacidade. Essa convivência também apresenta a Libras em seu funcionamento cotidiano, cultural e afetivo, não apenas como conteúdo de um curso.

A língua passa a ser percebida como meio de interação, conhecimento e pertencimento. A participação de profissionais surdos em programas dirigidos às famílias favorece, ainda, o reconhecimento da comunidade surda como produtora de saberes sobre sua própria experiência.

As mudanças familiares, contudo, não acontecem de forma uniforme. Condições socioeconômicas, jornadas de trabalho, distância da escola, disponibilidade de cursos, composição familiar e qualidade dos serviços interferem na participação. Marostega e Santos (2006) observaram pouca presença de familiares em aulas de língua de sinais oferecidas pela escola e relacionaram essa situação a dificuldades de acesso e às condições materiais das famílias. A análise impede uma interpretação simplista que atribua a ausência exclusivamente ao desinteresse. Se os cursos são ofertados em horários incompatíveis, locais distantes ou formatos pouco acessíveis, a própria instituição cria barreiras à participação que afirma desejar.

Ribeiro, Barbosa e Martins (2019) destacam a insuficiência de programas públicos sistemáticos e abrangentes destinados ao ensino de Libras aos familiares. As autoras analisam o programa norueguês *Se Mitt Språk* como experiência de referência por integrar formação linguística, participação familiar e acompanhamento ao longo do desenvolvimento. Embora uma experiência estrangeira não possa ser transferida mecanicamente para o Brasil, ela ajuda a demonstrar que o aprendizado familiar da língua de sinais precisa ser tratado como política pública continuada, e não como iniciativa ocasional baseada na disponibilidade de uma escola ou de um profissional.

A orientação familiar também não pode limitar-se à transmissão de conceitos. As relações parentais envolvem sentimentos, conflitos, expectativas e formas de organização que precisam ser acolhidos. Kelman et al. (2011) sintetizam essa exigência ao defenderem uma abordagem psicoeducacional:

Todos esses aspectos, somados às questões comunicativas que implicam na aceitação e no uso de Libras no cotidiano familiar, fazem com que os interesses sobre a família de crianças surdas se torne prioritário na condução das políticas públicas. Ou seja, o acompanhamento de familiares de crianças surdas não pode ser meramente informativo (conteudístico) sobre questões gerais da surdez. Precisa, sim, acolher questões de relações parentais, que necessitam de intervenções psicológicas e formativas mais profundas. Nesse sentido, um enfoque psicoeducacional pode ser mais produtivo e significativo para mães, pais, responsáveis e filhos/filhas, especialmente, por envolver experiências em grupo em que as situações individuais são compartilhadas (ressignificadas) na esfera coletiva. (Kelman et al., 2011, p. 363).

Essa perspectiva desloca o foco da culpabilização para a construção de apoio. A família não deve ser representada como obstáculo natural à educação bilíngue, mas como instituição que também necessita de acesso linguístico, formação e acolhimento. Ao mesmo tempo, o respeito ao processo familiar não pode justificar a privação linguística da criança. O direito à língua precisa orientar as ações desde os primeiros anos, independentemente do tempo necessário para que todos os familiares desenvolvam fluência.

O estudo de Mantovani, Lima e Marques (2024) oferece evidências sobre as transformações produzidas pelo uso cotidiano da Libras. As mães entrevistadas relataram benefícios na comunicação e no relacionamento com os filhos. A língua tornou possível compreender necessidades, compartilhar afeto, transmitir valores e reduzir frustrações derivadas da incompreensão. As autoras também identificaram que, em algumas famílias, a mãe se tornava mediadora entre a criança surda e os demais parentes, porque concentrava o maior conhecimento de Libras. O dado revela que o envolvimento não deve recair sobre uma única pessoa: irmãos, pais, avós e outros membros precisam ser incluídos nas oportunidades formativas.

O acesso linguístico familiar relaciona-se diretamente à autonomia da criança. Quando apenas uma pessoa consegue compreendê-la, a criança depende dessa mediação para participar de conversas ou resolver conflitos. Quando diferentes membros utilizam Libras, ampliam-se os interlocutores e as possibilidades de negociação, escolha e expressão. A participação familiar, portanto, não se resume a acompanhar notas, comparecer a reuniões ou supervisionar tarefas; começa pela garantia de que a criança possa ocupar um lugar de fala — ou, mais precisamente, de sinalização — no interior de sua própria casa.

As escolhas linguísticas devem ser compreendidas como decisões de longo alcance. Elas afetam o acesso à informação, a construção de vínculos, o desenvolvimento da identidade e a entrada na escola. Uma criança que possui uma primeira língua consolidada encontra melhores condições para aprender conceitos e desenvolver o português escrito como segunda língua. Por outro lado, a ausência de uma língua acessível pode produzir atrasos que posteriormente são atribuídos à surdez, ocultando a privação de experiências linguísticas. Assim, orientar famílias significa reconhecer suas dúvidas, mas também afirmar que nenhuma criança deve aguardar indefinidamente por uma língua.

Família e escola possuem funções diferentes, mas convergem na responsabilidade de criar condições para o desenvolvimento e a aprendizagem. A articulação entre elas não pressupõe que a escola intervenha de modo controlador na vida doméstica nem que a família assuma tarefas técnicas dos profissionais. Trata-se de construir uma relação na qual informações, observações e decisões circulem em benefício do estudante. Na educação de surdos, essa articulação precisa considerar a diferença linguística e garantir que o próprio estudante participe das discussões que dizem respeito à sua escolarização.

Marostega e Santos (2006) analisaram uma escola para surdos que oferecia aulas de língua de sinais aos pais e à comunidade. A iniciativa constituía uma ponte entre o projeto educacional da instituição e o cotidiano familiar. As autoras defendem uma parceria dialógica, interativa e participativa, na qual os responsáveis não sejam apenas chamados para receber decisões prontas. Essa concepção amplia a participação familiar para questões relacionadas ao projeto pedagógico, à organização escolar e às experiências linguísticas da criança.

As reuniões tradicionais entre família e escola, em geral, concentram-se no desempenho, comportamento, frequência e cumprimento de tarefas. Para o estudante surdo, é necessário acrescentar perguntas sobre a circulação da Libras, a compreensão das aulas, a interação com colegas, a mediação do intérprete, o acesso ao português escrito e a participação em atividades coletivas. Uma nota baixa pode decorrer de múltiplos fatores: conteúdo não acessível, interpretação insuficiente, material centrado na oralidade, avaliação incompatível ou fragilidade conceitual produzida por acesso linguístico tardio. Sem análise conjunta, a dificuldade tende a ser individualizada.

Schemberg, Guarinello e Massi (2012) mostram que familiares e professores podem utilizar predominantemente a língua oral com crianças surdas, mesmo quando ela não é plenamente acessível. Os autores identificaram desconhecimento sobre a surdez e a Libras nos dois ambientes. Tal resultado questiona a ideia de que a simples aproximação entre família e escola resolveria as dificuldades: se ambas compartilham concepções limitadas, a parceria pode apenas reafirmar práticas excludentes. Por isso, a articulação deve incluir formação, reflexão e contato com profissionais e adultos surdos.

É possível perceber que os surdos não têm participação efetiva nas interações linguísticas que ocorrem tanto no âmbito familiar quanto no escolar. Isso, de acordo com as análises mostradas, deve-se ao fato de tanto a família quanto a escola usarem quase que unicamente a língua oral para se comunicar com um sujeito que se constituiu por uma língua viso-espacial. Outro aspecto relevante é que os pais e professores afirmam desconhecimento acerca da surdez, da língua de sinais e das consequências da surdez para o surdo. (Schemberg; Guarinello; Massi, 2012, p. 29).

A participação efetiva requer comunicação direta com o estudante. Quando professores e familiares dependem integralmente de terceiros para conversar com ele, criam-se relações filtradas e restringem-se oportunidades de interação espontânea. O intérprete educacional exerce função fundamental na mediação entre Libras e língua portuguesa, mas sua presença não substitui a responsabilidade comunicativa e pedagógica do professor. Lacerda (2006) identificou incertezas sobre os papéis de professores e intérpretes, além de situações em que o aluno surdo permanecia excluído de atividades mesmo com a presença desse profissional.

Uma prática colaborativa exige planejamento entre professor regente, professor de Libras, professor bilíngue, intérprete e atendimento educacional especializado, conforme a organização de cada rede. Esse planejamento deve ocorrer antes das aulas, permitindo antecipar conceitos, verificar sinais, selecionar recursos visuais e organizar a participação do estudante. Quando o intérprete recebe o conteúdo apenas no momento da exposição, a mediação torna-se improvisada. Quando o professor transfere ao intérprete a responsabilidade pelo ensino, rompe-se o vínculo pedagógico entre docente e aluno.

Guarinello *et al.* (2006) verificaram que professores reconheciam dificuldades de interação e desconhecimento de Libras, mas nem sempre relacionavam esses limites às dificuldades atribuídas aos estudantes. Essa separação entre ensinar e aprender preserva a crença de que o problema está no aluno. As autoras defendem uma compreensão mais ampla da inclusão:

A inclusão de surdos no ensino regular significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais, requer uma escola e uma sociedade inclusivas, que assegurem igualdade de oportunidades a todos os alunos, contando com professores capacitados e comprometidos com a educação de todos. (Guarinello *et al.*, 2006, p. 329).

O compromisso mencionado não deve ser entendido apenas como disposição individual do professor. A formação, o tempo de planejamento, os recursos e a composição das equipes dependem de políticas institucionais. Professores que recebem um estudante surdo sem preparação, apoio ou informação encontram limites reais para transformar suas práticas. Ao mesmo tempo, esses limites não podem justificar a manutenção de aulas inacessíveis. Cabe à gestão organizar processos formativos e assegurar condições de trabalho que convertam o direito formal em prática cotidiana.

A família pode contribuir oferecendo informações sobre formas de comunicação, interesses, experiências anteriores, recursos utilizados e mudanças observadas no comportamento da criança. Essas informações ajudam a escola a compreender que o estudante não começa sua trajetória no momento da matrícula. Por outro lado, a escola precisa compartilhar com a família os objetivos pedagógicos, as estratégias utilizadas, os direitos educacionais e as formas pelas quais as atividades podem ser retomadas em casa sem transformar os responsáveis em professores particulares.

O diálogo torna-se especialmente importante nas transições entre Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e outras etapas. Mudanças de escola ou equipe podem interromper vínculos e exigir nova adaptação linguística. Um registro pedagógico acessível, construído com a participação da família e do estudante, pode reunir informações sobre a língua utilizada, nível de fluência, recursos de acessibilidade, estratégias eficazes,

interesses e objetivos de aprendizagem. Esse registro deve evitar rótulos e concentrar-se nas condições necessárias à participação.

Soares e Baptista (2018) mostram que a escolarização de estudantes surdos apresenta configurações distintas entre os contextos regionais brasileiros. O aumento das matrículas no ensino regular ocorreu de forma desigual e foi acompanhado por diferentes produções acadêmicas e organizações de serviços. A diversidade regional impede a defesa de uma solução única para todas as comunidades. Em determinados locais, existem escolas bilíngues consolidadas; em outros, a rede depende de classes comuns, intérpretes e serviços especializados. Qualquer proposta de articulação família–escola precisa considerar as condições locais e, ao mesmo tempo, preservar o direito linguístico do estudante.

A participação da família também pode ser dificultada por barreiras comunicacionais produzidas pela própria escola. Bilhetes escritos com linguagem excessivamente técnica, reuniões sem intérprete para familiares surdos, plataformas digitais inacessíveis e convocações em horários rígidos limitam o envolvimento. Uma política de comunicação acessível deve prever diferentes canais, linguagem clara, recursos visuais, vídeos em Libras e possibilidade de diálogo em horários compatíveis. A acessibilidade não se destina apenas ao aluno, pois há famílias constituídas por pais surdos, irmãos surdos ou outros membros que utilizam Libras.

Outro aspecto importante é evitar que a participação familiar seja medida apenas pela presença física na escola. Uma família pode acompanhar a criança de diferentes maneiras, mesmo quando não consegue comparecer frequentemente. Do mesmo modo, comparecer a todas as reuniões não garante que suas opiniões sejam consideradas. A participação efetiva envolve influência nas decisões, acesso às informações e possibilidade de questionar práticas. Para isso, a escola precisa abandonar uma relação vertical na qual convoca a família somente diante de problemas.

As práticas de letramento constituem um campo privilegiado de colaboração. Schemberg, Guarinello e Santana (2009) identificaram que, nas famílias investigadas, as práticas de leitura eram restritas e, na escola, predominava o livro didático. O resultado não deve fundamentar cobranças descontextualizadas, mas incentivar propostas que aproximem textos reais do cotidiano familiar: histórias, receitas, mensagens, calendários, notícias, formulários, legendas e produções digitais. A escola pode orientar atividades de leitura compartilhada mediadas em Libras e valorizar registros produzidos pela criança.

Neste trabalho foi considerado que as práticas significativas de leitura e escrita são pontos cruciais na constituição de sujeitos. Desta forma, a família e a escola desempenham um papel fundamental. No âmbito familiar se oportunizam os primeiros contatos e a construção de uma relação com a linguagem escrita e a escola constitui-se como um contínuo na promoção de práticas de leitura e escrita. (Schemberg; Guarinello; Santana, 2009, p. 266).

Uma articulação pedagógica nessa área pode incluir o empréstimo de livros acompanhados de vídeos em Libras, oficinas com familiares, rodas de histórias, produção de diários visuais, registro de experiências e socialização de textos criados pelos estudantes. O objetivo não é transferir o currículo para dentro de casa, mas ampliar práticas sociais de linguagem. A Libras permite que a criança compreenda temas, formule hipóteses e dialogue sobre o texto; o português escrito passa a ser trabalhado como segunda língua vinculada a situações significativas.

A relação família–escola precisa, portanto, combinar acolhimento, formação, comunicação acessível e planejamento pedagógico. A família não pode ser responsabilizada isoladamente pelas barreiras linguísticas, pois o acesso a cursos e políticas depende do poder público. A escola, por sua vez, não consegue substituir todas as experiências comunicativas do ambiente familiar. A corresponsabilidade não significa repartir culpas, mas reconhecer que decisões de um contexto produzem efeitos no outro e que ambos precisam atuar para ampliar a participação da criança.

A linguagem ocupa lugar constitutivo no desenvolvimento humano. Por meio dela, a criança organiza experiências, estabelece relações, constrói conceitos e participa de práticas culturais. A surdez não impede esses processos, mas altera as condições de acesso às línguas majoritariamente utilizadas no ambiente. Quando a criança surda encontra uma língua visual disponível desde cedo, pode desenvolver competências linguísticas de maneira compatível com suas possibilidades perceptivas. Quando esse acesso é tardio ou fragmentado, surgem consequências que não decorrem da surdez em si, mas da privação de interações linguisticamente acessíveis.

Dall’Asen e Pieczkowski (2022) evidenciam que a escola frequentemente se torna o primeiro espaço em que crianças surdas convivem com outros usuários de Libras. Essa entrada tardia produz uma tarefa dupla: ao mesmo tempo em que precisa apropriar-se dos conteúdos curriculares, a criança inicia a aquisição da língua que deveria sustentar esse processo. O desafio é agravado quando a própria escola não dispõe de profissionais fluentes ou utiliza a Libras apenas em momentos específicos.

As autoras observaram práticas curriculares homogêneas e pouca articulação entre professores, intérpretes e profissionais do atendimento especializado. A língua portuguesa permanecia como centro das aulas, enquanto a Libras ocupava posição secundária. Tal organização contraria a lógica bilíngue, pois uma língua não se torna língua de instrução apenas por estar visível no espaço escolar. É necessário que conceitos, explicações, interações e avaliações circulem em Libras, garantindo ao estudante condições de pensar e participar nessa língua.

Constatamos, a partir das narrativas das docentes entrevistadas, que o programa educacional elaborado para os estudantes ouvintes é o mesmo daquele previsto para os surdos. Nessa direção, percebemos que a proposta de educação inclusiva não assegura um currículo escolar apropriado e, consequentemente, as práticas de ensino não propiciam

o reconhecimento da diferença no ambiente escolar. Da mesma forma, no contexto da pesquisa desenvolvida, as metodologias de ensino não promovem as experiências visuais, a partir de signos em língua de sinais, e o bilinguismo não é contemplado de maneira efetiva no processo de escolarização das crianças surdas. (Dall’asen; Pieczkowski, 2022, p. 592).

O acesso à Libras não se limita a aprender listas de sinais. A criança precisa participar de narrativas, brincadeiras, explicações, discussões e diferentes gêneros discursivos. A fluência se desenvolve em interações significativas com usuários competentes, incluindo adultos surdos. Cursos voltados apenas à memorização de vocabulário podem ajudar inicialmente, mas não garantem a construção de uma comunicação complexa. A mesma observação vale para familiares e professores: conhecer sinais isolados não equivale a compartilhar uma língua.

Carvalho e Santos (2016) mostram que a criança investigada recorria a gestos e sinais para complementar a compreensão. A pesquisa reforça que a modalidade visuoespacial precisa ser reconhecida como caminho de desenvolvimento, não como recurso de emergência. Quando a comunicação familiar depende de adivinhações ou rotinas repetidas, temas abstratos e acontecimentos fora do contexto imediato tornam-se difíceis de expressar. Isso limita a participação da criança em conversas sobre passado, futuro, sentimentos, regras e conhecimentos escolares.

Mantovani, Lima e Marques (2024) encontraram cenário no qual a Libras estava presente no cotidiano das famílias e era reconhecida pelas mães como fundamental ao relacionamento. A comparação com estudos anteriores sugere avanços na visibilidade social da língua, embora não permita afirmar que as barreiras tenham sido superadas. As participantes ainda relatavam dificuldades de memorização, necessidade de aprender novos sinais e desigualdade na participação dos membros familiares. O apoio continuado permanece necessário mesmo depois da adesão inicial à Libras.

A relação entre Libras e português escrito precisa ser compreendida a partir das funções de cada língua. Para muitos estudantes surdos, a Libras constitui a primeira língua e a língua de instrução, enquanto o português escrito ocupa o lugar de segunda língua. Lodi (2013) argumenta que o aprendizado de uma segunda língua se apoia nos sentidos construídos na primeira. Se a escola ensina português sem garantir uma base linguística consolidada, transforma a escrita em conjunto de formas descontextualizadas e avalia o estudante por critérios construídos para falantes nativos de português oral.

O português escrito é indispensável à participação social, acadêmica e profissional no Brasil. Reconhecê-lo como segunda língua não significa reduzir sua importância nem estabelecer expectativas menores. Significa planejar o ensino a partir de uma experiência linguística visual, explicitar diferenças entre as línguas e utilizar a Libras para construir conceitos e discutir os usos da escrita. Uma pedagogia bilíngue precisa evitar tanto a subordinação da Libras ao português quanto o abandono do ensino sistemático da língua escrita.

Schemberg, Guarinello e Santana (2009) demonstram que as oportunidades de letramento podem ser restritas nos dois contextos. Na escola, a dependência do livro didático limita a diversidade textual; na família, o contato com textos pode ocorrer sem mediação linguística suficiente. A presença física de materiais escritos não garante letramento. É a participação em práticas de leitura e escrita, com objetivos compreensíveis e interlocução acessível, que permite à criança construir hipóteses sobre a linguagem.

As práticas colaborativas de letramento podem partir de experiências concretas. Antes de uma atividade escolar, a família pode registrar em vídeo, Libras ou imagens um acontecimento vivido pela criança. Na escola, esse material pode ser discutido coletivamente e transformado em texto escrito. Em outra direção, uma história trabalhada em sala pode ser levada para casa em formato bilíngue, permitindo que familiares e criança retomem personagens, acontecimentos e palavras. A circulação entre os ambientes cria continuidade sem apagar a especificidade de cada um.

O planejamento dessas atividades deve considerar a visualidade como princípio pedagógico, e não como simples decoração. Imagens, esquemas, vídeos, organização espacial e demonstrações podem apoiar a compreensão, mas precisam ser articulados à Libras e aos objetivos conceituais. Um excesso de imagens sem mediação pode fragmentar o conteúdo. Da mesma forma, um vídeo em Libras utilizado isoladamente não substitui a interação com o professor e os colegas. A acessibilidade resulta da integração entre língua, recursos e participação.

A avaliação também precisa ser revista. Se o objetivo é verificar a compreensão de um conceito, erros na escrita em português não podem anular automaticamente o conhecimento demonstrado em Libras. Em determinadas situações, a resposta pode ser produzida em Libras e registrada em vídeo; em outras, o foco pode ser especificamente a aprendizagem do português escrito, exigindo critérios próprios de segunda língua. A clareza sobre o objetivo avaliativo impede que todas as disciplinas se transformem, de modo implícito, em provas de domínio da língua portuguesa.

Lacerda (2006) mostrou que adaptações curriculares e estratégias de aula constituíam pontos problemáticos na experiência inclusiva analisada. A presença do intérprete não solucionava a falta de planejamento ou a exclusão de atividades. Isso ocorre porque acessibilidade linguística não é etapa posterior à aula; precisa orientar o currículo desde sua concepção. A escola deve perguntar como o estudante surdo terá acesso ao tema, como poderá participar e quais formas de expressão serão reconhecidas.

As dificuldades linguísticas também afetam as relações entre pares. Em classes nas quais colegas ouvintes não conhecem Libras, a interação pode ficar limitada ao intérprete ou a gestos elementares. Projetos de ensino de Libras para toda a comunidade escolar podem ampliar contatos, mas precisam ser conduzidos com continuidade e participação de profissionais surdos. A finalidade não é tornar todos imediatamente fluentes, e sim construir uma cultura escolar em que a língua de sinais tenha presença pública, valor e usos reais.

A família pode apoiar esse processo quando compreende os princípios da educação bilíngue e acompanha não apenas os resultados, mas as condições de aprendizagem. Ela pode observar se a criança relata experiências escolares, se compreende tarefas, se possui interlocutores e se demonstra autonomia. A escola, por sua vez, precisa escutar essas observações sem atribuir à família a responsabilidade de corrigir em casa aquilo que não foi acessível em sala.

O desafio linguístico, assim, não pertence somente ao estudante. Ele é produzido na relação entre línguas, práticas e instituições. Uma escola monolíngue que recebe um estudante surdo sem alterar sua organização cria barreiras; uma família que não encontra oportunidades de aprender Libras também enfrenta barreiras. A resposta deve ser sistêmica: acesso precoce à língua, formação familiar, profissionais qualificados, currículo bilíngue, ensino de português escrito como segunda língua e valorização da comunidade surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada demonstra que a escolarização de estudantes surdos depende de condições linguísticas construídas de forma articulada entre família, escola, poder público e comunidade surda. A matrícula e a presença de serviços especializados são importantes, mas insuficientes quando a criança não dispõe de uma língua acessível para participar das relações familiares e dos processos pedagógicos. A Libras precisa estar disponível desde os primeiros anos, como língua de interação, desenvolvimento e instrução, enquanto o português escrito deve ser ensinado de modo sistemático como segunda língua.

As famílias ouvintes enfrentam dúvidas e decisões para as quais nem sempre recebem apoio adequado. Concepções clínicas, expectativas de oralização, informações fragmentadas e ausência de programas de Libras podem retardar o acesso linguístico da criança. Contudo, responsabilizar ou culpabilizar a família não produz transformação. As pesquisas analisadas indicam a necessidade de orientação ética, acolhimento psicoeducacional, contato com adultos surdos e formação linguística continuada, envolvendo diferentes membros familiares e considerando as condições concretas de participação.

A escola possui responsabilidade decisiva nesse processo. Cabe-lhe organizar currículo, ensino, avaliação e comunicação de modo acessível; assegurar profissionais qualificados; criar tempo para planejamento colaborativo; e manter diálogo permanente com os responsáveis. O intérprete de Libras é fundamental em determinados contextos, mas não substitui o vínculo pedagógico do professor nem converte automaticamente uma escola monolíngue em espaço bilíngue. A inclusão somente se efetiva quando o estudante compreende as aulas, interage com colegas, acessa os conhecimentos e participa das decisões que afetam sua trajetória.

A articulação família–escola precisa superar reuniões burocráticas e contatos motivados apenas por dificuldades. Práticas colaborativas envolvem escuta, circulação acessível de informações, definição de responsabilidades, ensino de Libras às famílias, participação de profissionais surdos, construção de práticas bilíngues de letramento e acompanhamento das condições de aprendizagem. A corresponsabilidade não corresponde à divisão de culpas: significa reconhecer que cada instituição possui deveres próprios e que a continuidade entre os ambientes amplia as oportunidades da criança.

Os estudos publicados entre 1999 e 2024 revelam permanências e mudanças. Persistem o acesso tardio à Libras, a centralidade da oralidade, a fragilidade da formação docente e a concentração da mediação familiar nas mães. Ao mesmo tempo, pesquisas recentes mostram maior reconhecimento da Libras e relatos de famílias que a utilizam cotidianamente, identificando benefícios na comunicação e no vínculo. Esses avanços precisam ser transformados em políticas abrangentes, para que o direito linguístico não dependa do local onde a criança nasce ou da iniciativa isolada de uma escola.

Conclui-se que a relação entre família e escola pode favorecer significativamente a escolarização de estudantes surdos quando se fundamenta na diferença linguística, no bilinguismo e na participação. Uma educação comprometida com esses princípios não busca adaptar o estudante a práticas construídas exclusivamente para ouvintes. Ela transforma ambientes, relações e currículos para que a Libras, a visualidade, o português escrito e os saberes da comunidade surda integrem o cotidiano educacional. Dessa maneira, família e escola deixam de atuar como espaços separados e passam a compor uma rede de apoio capaz de assegurar aprendizagem, autonomia, identidade e pertencimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 13 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, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.

BRITO, Angela Maria Waked de; DESSEN, Maria Auxiliadora. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p.

429-445, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000200012>.

CAPPELLINI, Michele Toso; SANTOS, Lara Ferreira dos. As interações comunicativas entre familiares ouvintes e sujeitos surdos: possibilidades de ressignificações. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, e72, p. 1-23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X48563>.

CARVALHO, Denise Moura; SANTOS, Layane Rodrigues de Lima. Pais ouvintes, filho surdo: causas e consequências na aquisição da língua de sinais como primeira língua. *Revista Sinalizar*, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 190-203, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/rs.v1i2.41493>.

CONCEIÇÃO, Bianca Salles; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Discursos de pais de crianças surdas: Educação Infantil e a presença da Libras. **Educação**, Santa Maria, v. 44, e95, p. 1-24, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644438319>.

DALL'ASEN, Taise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, e0153, p. 579-596, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0153>.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial n. 2, p. 51-69, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>.

GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula; MASSI, Giselle; PAULA, Mabel de. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 317-330, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dB8RVDj7Ygj8RxDcPzzpGrM/>. Acesso em: 13 jul. 2026.

KELMAN, Celeste Azulay; SILVA, Daniele Nunes Henrique; AMORIM, Ana Cecília Ferreira de; MONTEIRO, Rosa Maria Godinho; AZEVEDO, Daisy Cristina. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 349-365, 2011. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v17i33.3737>.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBnBcFc/>. Acesso em: 13 jul. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/>. Acesso em: 13 jul. 2026.

MANTOVANI, Rayssa Monteiro; LIMA, Maria Cecília Marconi Pinheiro; MARQUES, Janice Gonçalves Temoteo. Famílias ouvintes e filhos surdos: o papel da Libras na comunicação. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 36, n. 1, e63257, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2024v36i1e63257>.

MAROSTEGA, Vera Lúcia; SANTOS, Angela Nediane dos. A influência da comunicação que envolve família-filho-escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito surdo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 28, p. 265-274, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4301>. Acesso em: 13 jul. 2026.

PETEAN, Eucia Beatriz Lopes; BORGES, Camila Dellatorre. Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 195-204, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300008>.

RIBEIRO, Viviane Lameu; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto Oliveira. Pais ouvintes e filhos surdos: o lugar das famílias em propostas educacionais bilíngues. **Educação**, Santa Maria, v. 44, e55, p. 1-27, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644435150>.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; MASSI, Giselle. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 17-32, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100003>.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 251-268, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HfC5NKPp4MpBsktSWJdMVpp/>. Acesso em: 13 jul. 2026.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; ZANOLLI, Maria de Lurdes. Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 23, n. 3, p. 279-286, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/f34L65Cv5DCn36LJjTWz9zk/>. Acesso em: 13 jul. 2026.

SOARES, Carlos Henrique Ramos; BAPTISTA, Claudio Roberto. Alunos com surdez no Brasil: espaços de escolarização e produção acadêmica em três diferentes contextos regionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, edição especial, p. 85-100, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400007>.