

### DIREITOS LINGUÍSTICOS E EDUCACIONAIS DA COMUNIDADE SURDA: POLÍTICAS, PRÁTICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

**Priscilla Fonseca Cavalcante<sup>1</sup>**

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

<https://orcid.org/0000-0002-8474-2225>

**RESUMO:** Este artigo analisa os direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda no Brasil, articulando políticas públicas, práticas institucionais e desafios contemporâneos para a consolidação da educação bilíngue. O estudo é qualitativo, bibliográfico e documental, fundamentado em dezoito trabalhos acadêmicos únicos, publicados entre 2006 e 2025, e em marcos normativos nacionais, incluindo a Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos, instituída em 2026. Discute-se o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como direito humano, língua de instrução, expressão cultural e meio de participação social. A análise evidencia avanços legislativos relevantes, porém identifica distância persistente entre reconhecimento jurídico e implementação. Entre os principais obstáculos destacam-se a oferta insuficiente de ambientes linguisticamente acessíveis, a escassez de profissionais fluentes em Libras, a centralidade do português nas práticas escolares, a fragilidade da formação docente e a individualização da acessibilidade. Conclui-se que a efetivação dos direitos da comunidade surda depende de políticas contínuas de financiamento, formação, produção de materiais, acompanhamento público e participação efetiva das pessoas surdas na formulação, gestão e avaliação das ações educacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direitos linguísticos. Educação bilíngue. Libras.

#### LINGUISTIC AND EDUCATIONAL RIGHTS OF THE DEAF COMMUNITY: POLICIES, PRACTICES AND CONTEMPORARY CHALLENGES

**ABSTRACT:** This article analyzes the linguistic and educational rights of the Deaf community in Brazil by connecting public policies, institutional practices, and contemporary challenges to the consolidation of bilingual education. The study adopts a qualitative, bibliographic, and documentary approach based on eighteen unique academic works published between 2006 and 2025, as well as Brazilian legal frameworks, including the National Policy for Bilingual Education of the Deaf, established in 2026. It discusses the recognition of Brazilian Sign Language as a human right, a language of instruction, a form of cultural expression, and a means of social participation. The analysis identifies significant legislative advances but

reveals a persistent gap between legal recognition and implementation. Major obstacles include the insufficient provision of linguistically accessible environments, the shortage of professionals fluent in Brazilian Sign Language, the predominance of Portuguese in educational practices, weaknesses in teacher education, and the individualization of accessibility. The study concludes that ensuring these rights requires continuous policies for funding, professional education, material production, public monitoring, and effective participation of Deaf people in the formulation, management, and evaluation of educational initiatives.

**KEY-WORDS:** Linguistic rights. Bilingual education. Brazilian Sign Language.

## INTRODUÇÃO

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão representou uma inflexão importante na história política e educacional brasileira, mas não encerrou as disputas acerca do lugar da língua de sinais, da cultura surda e das pessoas surdas nas instituições de ensino. A transformação de uma demanda histórica em norma jurídica ampliou a visibilidade da comunidade surda e favoreceu a criação de cursos, cargos, serviços de tradução e interpretação e políticas de educação bilíngue. Entretanto, o reconhecimento formal de uma língua não assegura, por si só, sua circulação como língua de instrução, de produção de conhecimento e de participação social. Por essa razão, a discussão contemporânea deve examinar não somente a existência de leis, mas também as condições concretas de sua implementação (Quadros, 2006; Silva, 2025).

No campo educacional, uma das principais tensões ocorre entre a concepção de inclusão baseada na matrícula do estudante surdo em uma escola comum e a defesa de ambientes bilíngues nos quais a Libras tenha efetivamente o estatuto de primeira língua e língua de instrução. A simples presença de duas línguas, de um tradutor e intérprete ou de um atendimento complementar não caracteriza necessariamente uma educação bilíngue. Para que o bilinguismo se realize, é preciso organizar tempos, espaços, currículos, materiais e relações pedagógicas que possibilitem a aquisição e o desenvolvimento da Libras, bem como o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua. Quando a organização escolar permanece centrada exclusivamente no português, a diferença linguística é reconhecida no discurso, mas subordinada na prática (Lodi, 2013; Fernandes; Moreira, 2014).

O problema que orienta este artigo pode ser sintetizado na seguinte questão: em que medida as políticas e as práticas educacionais brasileiras têm efetivado os direitos linguísticos da comunidade surda e quais obstáculos ainda impedem que o reconhecimento jurídico da Libras se converta em igualdade de participação e qualidade educacional? Parte-se do pressuposto de que a garantia desses direitos requer mais do que acesso físico à instituição ou tradução eventual de conteúdo. Ela demanda ambientes linguísticos

sustentáveis, formação profissional, produção de materiais, circulação social da Libras, ensino adequado do português escrito e participação dos sujeitos surdos nas decisões (Martins; Lopes, 2024).

O objetivo geral consiste em analisar os direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda no Brasil, considerando os avanços das políticas públicas, as experiências institucionais e os desafios contemporâneos para a educação bilíngue. Especificamente, busca-se discutir a relação entre direitos humanos e direitos linguísticos; examinar os principais marcos normativos; problematizar a diferença entre reconhecimento legal e implementação; analisar práticas desenvolvidas na educação básica e superior; e refletir sobre a participação da comunidade surda na construção e avaliação das políticas (Rodrigues; Beer, 2016; Silva, 2025).

Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental. O corpus principal reúne dezoito trabalhos acadêmicos únicos disponibilizados para esta pesquisa, publicados entre 2006 e 2025, além de normas brasileiras e informações institucionais atualizadas. Dois pares de arquivos inicialmente selecionados correspondiam a duplicatas e foram considerados uma única vez. A leitura foi organizada por eixos temáticos: fundamentos dos direitos linguísticos; legislação e políticas públicas; educação bilíngue e protagonismo surdo; vulnerabilidade linguística; práticas educacionais; e acesso, permanência e produção acadêmica no ensino superior. A análise é interpretativa e articula convergências, tensões e lacunas identificadas nas fontes (Tavares-Santos *et al.*, 2021; Paiva; Melo, 2021).

A relevância da discussão é reforçada pela instituição, em julho de 2026, da Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (PNEBS), apresentada pelo Ministério da Educação com a finalidade de qualificar a oferta e fortalecer acesso, permanência e êxito escolar. Por ser uma política muito recente, seus efeitos ainda não podem ser avaliados empiricamente; seu lançamento, porém, renova a necessidade de acompanhamento social, produção de indicadores e participação da comunidade surda. Assim, o caráter contemporâneo deste estudo reside em relacionar conquistas acumuladas, problemas persistentes e uma nova etapa de institucionalização da educação bilíngue no país (Brasil, 2026; Silva, 2025).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A expressão comunidade surda designa um campo de pertencimentos construído em torno de experiências visuais, línguas de sinais, práticas culturais e lutas políticas, sem significar uniformidade entre seus integrantes. Ela pode envolver pessoas surdas, familiares, professores, pesquisadores, tradutores e intérpretes, desde que participem de relações sociais atravessadas pela língua de sinais. Essa compreensão desloca a surdez de uma interpretação exclusivamente clínica para uma abordagem sociocultural e linguística, na qual as pessoas surdas são reconhecidas como produtoras de cultura, conhecimento e ação política (Rodrigues; Beer, 2016).

Reconhecer a heterogeneidade é essencial para evitar que a defesa de direitos coletivos crie uma imagem abstrata e única do sujeito surdo. Há pessoas que adquirem Libras na infância e outras que a encontram tardiamente; algumas transitam por diferentes modalidades linguísticas; outras vivem em regiões com pouca oferta de serviços bilíngues. Também existem diferenças associadas a raça, gênero, classe, território, orientação sexual e condições de escolarização. Uma política comprometida com direitos humanos precisa proteger o direito à língua de sinais sem apagar a pluralidade das trajetórias e escolhas individuais (Rodrigues; Beer, 2016; Bispo, 2022).

Os direitos linguísticos podem ser compreendidos como as garantias individuais e coletivas de adquirir, usar, transmitir e desenvolver uma língua nos diferentes espaços da vida social. Para a comunidade surda, isso envolve o acesso precoce à Libras, a possibilidade de receber educação nessa língua, o direito a informações e serviços acessíveis, a presença de profissionais qualificados e o reconhecimento da produção cultural e científica em língua de sinais. Esses direitos são basilares porque a mediação linguística sustenta o exercício de direitos civis, políticos, sociais, culturais e educacionais (Rodrigues; Beer, 2016).

No âmbito escolar, o direito linguístico não se limita à autorização para usar Libras. Ele inclui a existência de interlocutores fluentes, pares surdos, professores capazes de ensinar por meio da língua de sinais e oportunidades de ampliar repertórios discursivos em diferentes áreas do conhecimento. Uma criança exposta apenas a interações fragmentadas ou mediadas ocasionalmente pode estar fisicamente incluída e, simultaneamente, linguisticamente isolada. A qualidade do ambiente linguístico, portanto, precisa ser considerada na avaliação das políticas educacionais (Fernandes; Moreira, 2014; Martins; Lopes, 2024).

Martins e Lopes (2024) problematizam uma lógica de acessibilidade que transforma a língua de sinais em instrumento para alcançar um currículo previamente organizado em português. Nessa lógica, o estudante recebe tradução ou adaptação, mas a escola não se reorganiza a partir da visualidade e da expressividade próprias da Libras. O direito linguístico-educacional situa-se além dessa compreensão instrumental: requer participação efetiva, pertencimento e condições para que a língua de sinais constitua relações pedagógicas, currículos e formas de produção de conhecimento.

Por fim, conceber os direitos linguísticos como direitos humanos impede que a Libras seja reduzida a técnica, disciplina curricular ou recurso assistivo. A língua está vinculada à memória coletiva, à cultura, à construção identitária e à presença política da comunidade surda. Seu reconhecimento precisa ser acompanhado de políticas de aquisição, uso, registro, difusão e desenvolvimento, permitindo que ela circule da educação infantil à pós-graduação e em todos os espaços públicos relevantes (Silva, 2025).

A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras e outros recursos de expressão a ela associados como meios legais de comunicação e expressão. A importância simbólica e política da lei reside em romper com a negação histórica da língua de sinais e afirmar sua

legitimidade no território nacional. O reconhecimento favoreceu mudanças institucionais e impulsionou a abertura de espaços de formação e atuação profissional. Contudo, a própria trajetória posterior demonstra que uma política de status precisa ser acompanhada por políticas de aquisição, corpus e estrutura para produzir efeitos sustentáveis (Brasil, 2002; Silva, 2025).

O Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a Lei de Libras e detalhou medidas referentes à formação de professores, ao ensino da Libras, à formação de tradutores e intérpretes, ao atendimento em serviços públicos e à educação bilíngue. Ao definir a pessoa surda a partir de experiências visuais e do uso da Libras, o decreto fortaleceu uma concepção linguístico-cultural. Também indicou a língua portuguesa escrita como segunda língua e atribuiu responsabilidades às instituições educacionais, inclusive no ensino superior (Brasil, 2005; Lodi, 2013).

A leitura comparativa realizada por Lodi (2013) evidencia, porém, tensões entre o Decreto nº 5.626/2005 e a política de educação especial na perspectiva inclusiva. Enquanto o decreto concebe a educação bilíngue como questão social, linguística e cultural, certas orientações inclusivas tendem a reduzi-la à presença de Libras e português dentro da escola comum, mantendo o português como língua dominante. A divergência não é apenas terminológica: afeta a organização dos ambientes, o papel das línguas, a formação dos profissionais e a compreensão do sujeito surdo.

A incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ao ordenamento brasileiro, por meio do Decreto nº 6.949/2009, conferiu força constitucional a princípios como acessibilidade, participação, respeito à identidade linguística e oferta de educação adequada. A Convenção reconhece a importância das línguas de sinais e orienta os Estados a facilitar sua aprendizagem e promover a identidade linguística da comunidade surda. Esse marco articula direitos das pessoas com deficiência e direitos linguísticos, sem impedir que a comunidade surda reivindique políticas específicas de caráter cultural e educacional (Brasil, 2009; Campello; Rezende, 2014).

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, incorporou estratégias relacionadas à oferta de educação bilíngue em Libras e língua portuguesa escrita. A presença dessas disposições resultou de intensa mobilização do movimento surdo, que atuou na defesa das escolas e classes bilíngues. Campello e Rezende (2014) mostram que a participação política da comunidade surda foi decisiva para enfrentar propostas de fechamento de instituições e para disputar o sentido de inclusão no planejamento educacional brasileiro.

Um novo marco foi estabelecido pela Lei nº 14.191/2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e reconheceu a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar. A norma define sua oferta em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, desde a educação infantil e ao longo da vida. Essa inclusão na LDB fortaleceu a autonomia conceitual da modalidade e

respondeu a reivindicações que questionavam sua subordinação exclusiva ao campo da educação especial (Brasil, 2021; Silva, 2025).

O conjunto normativo evidencia avanços sucessivos, mas também uma característica recorrente: grande parte das políticas brasileiras concentra-se no reconhecimento da Libras e na ampliação de seus usos e falantes. Silva (2025) identifica menor desenvolvimento de políticas de corpus e de políticas estruturantes, voltadas, respectivamente, à produção de instrumentos linguísticos e à criação de estruturas permanentes de planejamento, coordenação e monitoramento. Sem equilíbrio entre essas dimensões, a legislação corre o risco de permanecer declaratória ou ser aplicada de forma fragmentada.

A Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos, lançada pelo Ministério da Educação em julho de 2026, inaugura uma oportunidade de articular normas, financiamento, formação, gestão e avaliação em escala nacional. Sua atualidade exige prudência analítica: ainda não existem dados consolidados sobre resultados, e a publicação da política não equivale à transformação imediata das redes. Seu potencial dependerá de adesão federativa, recursos, formação de equipes, participação social, indicadores públicos e mecanismos de acompanhamento capazes de aproximar o texto normativo das experiências escolares (Brasil, 2026; Quadros, 2006).

A educação bilíngue de surdos parte do reconhecimento de que Libras e português escrito ocupam funções distintas no processo formativo. A Libras deve constituir a principal língua de comunicação, instrução, interação e desenvolvimento conceitual, enquanto o português escrito é ensinado como segunda língua, com metodologias adequadas. Essa organização não resulta da mera soma de dois códigos; implica criar um ambiente no qual a língua de sinais possa circular com complexidade, sustentar práticas curriculares e possibilitar a participação entre estudantes, professores e comunidade (Fernandes; Moreira, 2014).

Uma escola pode declarar-se bilíngue e continuar operando sob lógica monolíngue quando o currículo, as reuniões, as avaliações e as decisões permanecem centrados no português. Nessa situação, a Libras aparece apenas como tradução posterior de conteúdos concebidos em outra língua. A efetivação do bilinguismo exige que o planejamento pedagógico seja desenvolvido desde o início em perspectiva visual e bilíngue, envolvendo profissionais fluentes e valorizando conhecimentos produzidos pela comunidade surda (Martins; Lacerda, 2016; Moraes; Martins, 2020).

Fernandes e Moreira (2014) apontam uma contradição entre a legislação que afirma a educação bilíngue e o cotidiano de escolas estruturadas segundo o atendimento educacional especializado. Quando a Libras é deslocada para o contraturno ou tratada como apoio, deixa de exercer centralidade na aprendizagem e na convivência. Para crianças surdas, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais, a falta de ambientes linguísticos ricos pode limitar a aquisição da primeira língua e comprometer processos posteriores de escolarização.

A exposição precoce à Libras deve ser entendida como direito da criança, e não como medida dependente de fracassos anteriores com outras abordagens. A aquisição de uma língua plenamente acessível no período adequado favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, além de criar bases para a aprendizagem do português escrito. A postergação desse acesso aumenta a vulnerabilidade linguística e transfere à própria criança a responsabilidade por dificuldades produzidas por decisões familiares e institucionais (Witchs; Lopes, 2020).

O debate não pode ser reduzido a uma oposição abstrata entre escola comum e escola bilíngue. O critério central deve ser a qualidade do ambiente linguístico e pedagógico oferecido. Uma proposta inclusiva bilíngue pode produzir experiências relevantes quando assegura Libras como língua de instrução, convivência com pares surdos, docentes bilíngues e articulação comunitária. Por outro lado, a simples matrícula em um mesmo espaço físico não garante participação. O foco precisa deslocar-se da localização do estudante para as condições de aprendizagem e pertencimento (Lacerda; Albres; Drago, 2013; Moraes; Martins, 2020).

Quadros (2006), ao examinar a política de educação de surdos em Santa Catarina, destaca que fatores políticos, econômicos e formativos interferem diretamente na implementação. A criação de cargos e a formação inicial de profissionais são conquistas relevantes, mas não eliminam os impasses cotidianos. O acompanhamento técnico, a formação continuada, o diálogo com as famílias e a negociação permanente com os movimentos surdos são condições para que uma política linguística aditiva se torne realidade.

A visualidade também não pode ser confundida com a simples presença de imagens. Uma pedagogia visual articula organização espacial, recursos multimodais, gêneros em videolibras, clareza das interações, tempo adequado de atenção visual e materiais concebidos para a experiência linguística dos estudantes. Quando recursos visuais são acrescentados sem revisão dos objetivos e das estratégias de ensino, a mudança permanece superficial. A produção de materiais bilíngues deve envolver professores, tradutores e pessoas surdas com conhecimento da área (Fernandes; Moreira, 2017).

Por isso, a efetivação da educação bilíngue depende de uma transformação institucional. Ela requer planejamento coletivo, financiamento, formação, avaliação e continuidade entre etapas, evitando projetos isolados que desaparecem com mudanças de gestão. Requer ainda que a comunidade surda participe da definição de prioridades e que os resultados sejam avaliados por indicadores de aprendizagem, desenvolvimento linguístico, pertencimento, permanência e participação, e não apenas pelo número de matrículas (Martins; Lopes, 2024; Silva, 2025).

As políticas de educação bilíngue foram construídas em meio a disputas sobre quem pode definir as necessidades e os destinos educacionais das pessoas surdas. Durante longos períodos, decisões foram tomadas predominantemente por profissionais

e instituições ouvintes, sob perspectivas que priorizavam normalização, oralização e adaptação. A emergência dos movimentos surdos desestabilizou essa tutela ao afirmar que as próprias pessoas surdas possuem conhecimentos produzidos por suas experiências e devem participar das decisões que as envolvem (Campello; Rezende, 2014).

A mobilização em defesa do Instituto Nacional de Educação de Surdos e das escolas bilíngues, intensificada a partir de 2011, constitui um exemplo de participação política organizada. Associações, pesquisadores, professores e estudantes surdos atuaram em audiências, manifestações e negociações legislativas para impedir retrocessos e incluir suas demandas no Plano Nacional de Educação. Esse processo demonstra que o direito educacional não se efetiva somente por argumentos técnicos; ele também é resultado de organização coletiva, produção de narrativas e disputa democrática de projetos sociais (Campello; Rezende, 2014).

O protagonismo surdo altera a própria concepção de política pública. Em vez de considerar as pessoas surdas como beneficiárias passivas de serviços, reconhece-as como sujeitos capazes de diagnosticar problemas, propor soluções e avaliar resultados. Essa mudança deve ocorrer em conselhos, comissões, equipes pedagógicas, pesquisas, processos de formação e gestão escolar. A consulta eventual não é suficiente quando as decisões centrais continuam concentradas em grupos que não compartilham a experiência linguística da comunidade (Morais; Martins, 2020; Paiva; Melo, 2021).

O princípio de participação também precisa orientar a pesquisa acadêmica. Estudos sobre educação de surdos devem criar condições linguísticas para que participantes compreendam os objetivos, expressem suas experiências em Libras e acompanhem a interpretação dos resultados. Além disso, é necessário fortalecer a autoria de pesquisadores surdos, ampliando sua presença em grupos de pesquisa, programas de pós-graduação, periódicos e eventos. A produção de conhecimento deixa de ser apenas sobre os surdos e passa a ser realizada com e por eles (Stumpf; Quadros, 2024).

Portanto, participação e protagonismo constituem indicadores de qualidade democrática das políticas. Uma instituição pode oferecer intérpretes e materiais, mas continuar reproduzindo relações paternalistas se não compartilhar poder decisório. O desafio é transformar a escuta em coprodução: identificar problemas com a comunidade surda, definir prioridades conjuntamente, destinar recursos e tornar públicos os resultados. Essa orientação concretiza o princípio de que nenhuma política sobre a comunidade deve ser elaborada sem sua presença efetiva (Campello; Rezende, 2014; Silva, 2025).

A vulnerabilidade linguística não é uma característica natural da pessoa surda, mas uma condição produzida quando o ambiente social limita o acesso a uma língua plenamente perceptível. Muitas crianças surdas nascem em famílias ouvintes que não conhecem Libras e recebem informações baseadas prioritariamente em perspectivas clínicas. Se a língua de sinais é apresentada como última alternativa, a criança pode atravessar períodos decisivos do desenvolvimento sem interações linguísticas consistentes. A vulnerabilidade resulta,

assim, de escolhas políticas, institucionais e familiares realizadas sob relações desiguais de informação e poder (Witchs; Lopes, 2020).

Witchs e Lopes (2020) analisam como o mecanismo da escolha parental pode operar no planejamento linguístico. Embora as famílias devam participar das decisões, não há liberdade efetiva quando as alternativas são apresentadas de maneira assimétrica ou quando faltam serviços públicos que possibilitem aprender Libras. A escolha informada requer orientação plural, contato com adultos surdos, apoio às famílias e oferta concreta de ambientes bilíngues. Sem essas condições, a aparente autonomia familiar pode reforçar a predominância da língua oficial e prolongar a privação linguística.

Ao discutir a situação minoritária das pessoas surdas, Witchs (2021) observa que políticas linguísticas podem ser simultaneamente necessárias e insuficientes. Elas contribuem para a cidadania ao reconhecer direitos e criar serviços, mas podem manter práticas de regulação que procuram aproximar os sujeitos de um padrão linguístico majoritário. A análise crítica não implica rejeitar as políticas, e sim questionar seus efeitos: elas ampliam a autonomia e a participação ou apenas administram a diferença sem modificar as estruturas que produzem desigualdade?

O acesso precoce à Libras constitui uma resposta fundamental, mas precisa ser acompanhado pela continuidade de ambientes linguísticos. A criança necessita interagir com diferentes usuários, ampliar vocabulários, narrar experiências e usar a língua em situações acadêmicas e culturais progressivamente complexas. Cursos breves para familiares ou atendimentos esporádicos não substituem uma comunidade de comunicação. É preciso planejar redes de apoio que aproximem famílias, escolas, associações e profissionais surdos (Fernandes; Moreira, 2014; Quadros, 2006).

Combater a vulnerabilidade linguística exige ainda que o português escrito não funcione como mecanismo de exclusão. A aprendizagem da segunda língua deve ser apoiada por metodologias específicas, materiais acessíveis, tempo pedagógico e avaliação coerente. Exigir dos estudantes surdos o mesmo percurso de aquisição de falantes nativos de português, sem considerar a mediação da Libras, converte a língua oficial em barreira. Uma perspectiva aditiva valoriza as duas línguas e amplia possibilidades de circulação social (Bispo, 2022; Stumpf; Quadros, 2024).

O professor bilíngue desempenha papel central porque articula conhecimento pedagógico, conteúdo curricular e fluência em Libras. Sua atuação não se confunde com a do tradutor e intérprete: cabe ao docente planejar o ensino, avaliar a aprendizagem e estabelecer interações didáticas diretas. Quando a escola não dispõe de professores capazes de ensinar em Libras, transfere-se ao intérprete uma responsabilidade que ultrapassa sua função e preserva-se a dependência de uma estrutura originalmente monolíngue (Fernandes; Moreira, 2017).

O tradutor e intérprete de Libras e língua portuguesa é indispensável em muitos contextos, especialmente quando estudantes surdos participam de turmas e atividades compostas majoritariamente por ouvintes. Sua presença amplia o acesso comunicacional, mas não resolve isoladamente barreiras curriculares, atitudinais e linguísticas. O trabalho requer preparação prévia, acesso aos materiais, conhecimento terminológico, condições adequadas de revezamento e colaboração com os docentes, sem que a instituição o transforme no único responsável pelo estudante (Brasil, 2023; Martins; Napolitano, 2017; Paiva; Melo, 2021).

A formação continuada deve alcançar toda a comunidade educacional. Gestores, professores, técnicos e colegas precisam compreender a condição bilíngue, a cultura surda e os modos de interação visual. A oferta de cursos introdutórios de Libras pode contribuir, mas não substitui políticas de longo prazo voltadas à fluência e à mudança das práticas. Atitudes como falar sem assegurar campo visual, excluir o estudante de conversas informais ou dirigir-se apenas ao intérprete revelam barreiras que não são eliminadas por normas administrativas (Paiva; Melo, 2021).

Os materiais didáticos precisam ser concebidos em perspectiva bilíngue e multimodal. Vídeos em Libras, textos escritos adequadamente estruturados, imagens, esquemas e recursos digitais podem ampliar a aprendizagem quando articulados aos objetivos pedagógicos. A tradução de um material extenso sem adaptação do gênero, do ritmo e da organização visual pode continuar produzindo dificuldades. A elaboração deve envolver especialistas no conteúdo, profissionais de tradução e pessoas surdas, garantindo precisão conceitual e naturalidade linguística (Fernandes; Moreira, 2017).

A avaliação da aprendizagem também precisa respeitar o percurso bilíngue. Isso não significa reduzir exigências acadêmicas, mas possibilitar que o estudante demonstre conhecimentos sem que barreiras linguísticas alheias ao objetivo avaliado distorçam o resultado. Provas em Libras, tempo adequado, enunciados revisados e alternativas de produção sinalizada podem ser pertinentes conforme o componente curricular. Critérios claros devem distinguir o domínio do conteúdo da proficiência em português, quando esta não for o objeto principal da avaliação (Fernandes; Moreira, 2017; Martins; Napolitano, 2017).

Na educação infantil e nos anos iniciais, a presença de pares e adultos surdos possui importância particular. A interação direta favorece a aquisição natural da Libras, o desenvolvimento de repertórios culturais e a construção de expectativas positivas. Programas que dispersam crianças surdas em diferentes escolas podem dificultar a formação de comunidades linguísticas, mesmo quando oferecem intérpretes. O planejamento territorial deve buscar equilíbrio entre proximidade, qualidade do ambiente e possibilidade de convivência linguística (Fernandes; Moreira, 2014; Martins; Lacerda, 2016).

A responsabilidade institucional inclui financiamento e gestão. É preciso dimensionar equipes, garantir substituições, reservar carga horária para planejamento conjunto, manter equipamentos, produzir acervos e acompanhar resultados. Políticas sem orçamento e sem estruturas administrativas tendem a transformar direitos em soluções improvisadas. A experiência analisada por Quadros (2006) mostra que a aproximação entre o que a política pretende e o que a escola realiza depende de acompanhamento técnico e negociação contínua.

O crescimento da presença de estudantes surdos no ensino superior revela conquistas da educação inclusiva e da expansão de políticas afirmativas, mas também expõe desigualdades acumuladas na educação básica. Muitos universitários chegam com experiências fragmentadas em Libras, dificuldades no português escrito e histórico de barreiras comunicacionais e atitudinais. A instituição que considera apenas o momento do ingresso desconsidera que permanência e conclusão exigem políticas acadêmicas articuladas (Martins; Napolitano, 2017; Fernandes; Moreira, 2017).

As entrevistas analisadas por Tavares-Santos et al. (2021) mostram que a universidade pode ampliar projetos de vida e expectativas de ascensão social. Os estudantes reconhecem avanços e demonstram disposição para superar dificuldades, mas suas experiências também revelam a necessidade de fortalecer relações, atitudes e condições de ensino. O fato de terem alcançado a educação superior não elimina as barreiras; muitas vezes indica que já precisaram enfrentar sucessivas exclusões ao longo da escolarização.

Fernandes e Moreira (2017) defendem políticas de letramento acadêmico bilíngue que ultrapassem a centralidade exclusiva do intérprete e do atendimento especializado. A produção e leitura de gêneros acadêmicos, a compreensão de terminologias e a circulação do conhecimento em Libras e português exigem ações pedagógicas específicas. A experiência da UFPR evidencia contribuições de materiais bilíngues, provas acessíveis e trabalho colaborativo, com participação dos estudantes surdos na definição das medidas.

A acessibilidade linguística deve estender-se a todos os espaços universitários. Paiva e Melo (2021) identificam ações como seleção em Libras, docentes bilíngues e atuação de intérpretes, mas destacam que a língua de sinais precisa circular além das salas de um curso específico. Reuniões, bibliotecas, laboratórios, plataformas digitais, serviços de saúde, setores administrativos e atividades culturais integram a vida acadêmica. Quando esses espaços não são acessíveis, a permanência torna-se parcial e dependente de negociações individuais.

Bispo (2022) ressalta a necessidade de colocar os estudantes surdos no centro das discussões institucionais e promover diálogo entre educação básica e universidade. A transição entre etapas não deve ocorrer como ruptura, pois dificuldades que poderiam ser enfrentadas anteriormente reaparecem no ensino superior com maior complexidade. Programas de acolhimento, apoio linguístico, orientação acadêmica e formação docente podem favorecer continuidade, desde que não sejam organizados sob uma lógica de

correção individual.

A produção científica constitui outra fronteira dos direitos linguísticos. Pesquisadores surdos podem desenvolver argumentos em Libras e precisar apresentar resultados em português escrito para atender às normas acadêmicas. Stumpf e Quadros (2024) propõem a institucionalização de assessoria textual realizada por profissionais bilíngues, reconhecendo-a como política linguística e não como favor pessoal. Essa atividade deve preservar autoria, pensamento e escolhas do pesquisador, oferecendo mediação qualificada para a circulação do conhecimento.

O fortalecimento da autoria surda amplia a diversidade epistemológica. Quando pesquisadores surdos ocupam a graduação, a pós-graduação e a docência, produzem novas perguntas, metodologias e interpretações sobre língua, cultura e educação. Também se tornam referências para estudantes e colaboram para deslocar a comunidade da posição de objeto de estudo. A universidade deve reconhecer produções em Libras, desenvolver repositórios bilíngues e revisar critérios que associam conhecimento válido exclusivamente à escrita em português (Stumpf; Quadros, 2024).

Permanência com qualidade, portanto, envolve dimensões comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas, relacionais e financeiras. Requer equipes suficientes, formação, materiais, bolsas, acessibilidade digital e combate ao preconceito. A avaliação institucional deve considerar evasão, conclusão, participação em pesquisa e extensão, satisfação dos estudantes e qualidade dos serviços. Sem dados e escuta sistemática, dificuldades permanecem invisíveis e são tratadas apenas quando se transformam em conflitos individuais (Tavares-Santos *et al.*, 2021; Paiva; Melo, 2021).

O primeiro desafio contemporâneo consiste em converter reconhecimento normativo em capacidade estatal. O Brasil possui um conjunto expressivo de leis, mas ainda apresenta desigualdade territorial, escassez de profissionais e fragilidade de mecanismos de monitoramento. Municípios pequenos e regiões afastadas podem encontrar maiores dificuldades para constituir equipes e ambientes bilíngues. Uma política nacional precisa combinar diretrizes comuns com apoio técnico e financeiro que considere diferentes realidades locais (Silva, 2025; Brasil, 2026).

O segundo desafio é equilibrar as categorias de política linguística. Medidas de status ampliam o reconhecimento e medidas de aquisição formam novos usuários, porém também são necessários glossários, corpora, tecnologias, registros e instituições capazes de coordenar ações. Silva (2025) argumenta que políticas de corpus e estruturantes ainda são menos numerosas. Investir nessas dimensões favorece terminologias acadêmicas, materiais de qualidade, preservação da diversidade e planejamento contínuo da Libras.

O terceiro desafio refere-se à formação profissional. A expansão da modalidade bilíngue demanda professores surdos e ouvintes fluentes em Libras, docentes de português como segunda língua, gestores preparados, tradutores e intérpretes qualificados e equipes de produção de materiais. Cursos rápidos não respondem a essa complexidade. É necessário

criar trajetórias formativas, concursos, planos de carreira e condições de trabalho que assegurem permanência dos profissionais e continuidade das políticas (Quadros, 2006; Lacerda; Albres; Drago, 2013).

O quarto desafio é impedir que a acessibilidade seja individualizada. Quando cada estudante precisa solicitar repetidamente serviços já previstos, a instituição transfere para ele o custo de exercer seus direitos. Políticas universais de acessibilidade linguística devem antecipar demandas, disponibilizar informações em Libras, planejar equipes e estabelecer fluxos transparentes. A atuação do intérprete permanece importante, mas deve integrar uma estrutura bilíngue mais ampla (Martins; Lopes, 2024; Paiva; Melo, 2021).

O quinto desafio envolve a produção de evidências. A implantação da PNEBS precisará de indicadores que permitam acompanhar oferta, acesso, aprendizagem, desenvolvimento linguístico, permanência e conclusão. Dados quantitativos devem ser articulados a avaliações qualitativas produzidas com estudantes, famílias e profissionais. A ausência de monitoramento pode transformar a política em declaração de intenções; por outro lado, indicadores restritos a matrículas podem ocultar isolamento linguístico e baixa participação (Brasil, 2026; Silva, 2025).

O sexto desafio é garantir participação social permanente. Comissões e consultas devem incluir diversidade regional, geracional e identitária da comunidade surda, evitando representações meramente formais. O movimento surdo demonstrou historicamente sua capacidade de formular propostas e fiscalizar o Estado. Incorporar esse conhecimento fortalece a legitimidade das decisões e reduz o risco de políticas construídas a partir de concepções externas às experiências linguísticas dos sujeitos (Campello; Rezende, 2014; Moraes; Martins, 2020).

Finalmente, é necessário compreender a PNEBS como ponto de partida de uma nova etapa, e não como solução concluída. O intervalo entre a publicação da política e a transformação das práticas será atravessado por disputas, limitações orçamentárias e diferentes capacidades de implementação. A pesquisa acadêmica, o controle social e a cooperação entre entes federativos poderão contribuir para que a política se materialize em ambientes onde a Libras seja língua de vida, ensino, cultura e ciência (Brasil, 2026; Stumpf; Quadros, 2024).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite afirmar que o Brasil construiu uma base normativa relevante para o reconhecimento da Libras e da educação bilíngue de surdos. A Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Plano Nacional de Educação, a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei nº 14.191/2021 consolidaram princípios e deveres que modificaram o campo educacional. A PNEBS, lançada em 2026, acrescenta uma oportunidade de integração nacional dessas

conquistas (Brasil, 2002, 2005, 2009, 2014, 2015, 2021, 2026).

Entretanto, o reconhecimento jurídico ainda convive com práticas que subordinam a Libras ao português e reduzem o bilinguismo à tradução. Os estudos examinados convergem ao indicar que matrícula, intérprete ou atendimento complementar, isoladamente, não asseguram o direito linguístico-educacional. A efetivação requer língua de instrução acessível, convivência com pares, profissionais bilíngues, currículo visual, materiais adequados e participação em todas as dimensões da instituição (Fernandes; Moreira, 2014; Martins; Lopes, 2024).

A educação bilíngue precisa ser compreendida como projeto linguístico, pedagógico, cultural e político. Libras e português escrito devem ocupar lugares coerentes com os processos de aquisição e aprendizagem dos estudantes, sem hierarquização que silencie a primeira língua. Essa perspectiva não rejeita a inclusão; ao contrário, redefine-a como participação com pertencimento, aprendizagem e autonomia, superando a simples presença física em ambientes majoritariamente ouvintes (Lodi, 2013; Moraes; Martins, 2020).

O protagonismo da comunidade surda constitui condição indispensável. As conquistas históricas resultaram de mobilização, resistência e produção de conhecimento por pessoas surdas e seus movimentos. A continuidade desse protagonismo deve alcançar gestão, formação, pesquisa e avaliação das políticas. Consultar os sujeitos somente após a tomada de decisões mantém estruturas tutelares; compartilhar poder permite construir respostas mais legítimas e adequadas (Campello; Rezende, 2014; Stumpf; Quadros, 2024).

Na educação básica, as prioridades incluem acesso precoce à Libras, apoio às famílias, presença de professores e referências surdas, ensino do português escrito como segunda língua e continuidade entre etapas. No ensino superior, ingresso acessível precisa ser acompanhado por letramento acadêmico bilíngue, equipes suficientes, materiais, acessibilidade institucional e apoio à autoria científica surda. Em ambos os níveis, a política deve antecipar barreiras e deixar de depender de negociações individuais (Witchs; Lopes, 2020; Fernandes; Moreira, 2017).

Os desafios contemporâneos concentram-se na distância entre norma e implementação. Formação profissional, financiamento, desigualdade territorial, políticas de corpus, estruturas permanentes e indicadores públicos são dimensões que determinarão a capacidade de transformar direitos em experiências concretas. A novidade da PNEBS exige acompanhamento longitudinal e avaliação participativa; ainda é cedo para atribuir resultados a uma política instituída em julho de 2026 (Silva, 2025; Brasil, 2026).

Conclui-se que os direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda somente serão plenamente garantidos quando a Libras deixar de ocupar posição acessória e passar a estruturar relações institucionais, práticas pedagógicas e produção de conhecimento. Esse horizonte requer ação estatal contínua, compromisso das instituições e protagonismo surdo. Mais do que incluir indivíduos em estruturas existentes, trata-se de transformar essas estruturas para que a diversidade linguística seja reconhecida como componente legítimo

da democracia e da justiça educacional (Rodrigues; Beer, 2016; Martins; Lopes, 2024).

## REFERÊNCIAS

BISPO, Janiny Pires. Reflexões sobre a acessibilidade linguística dos surdos no curso de Letras Libras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 69-81, 2022. DOI: 10.5007/1984-8420.2022.e84299.

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.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 out. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos - PNEBS**. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnebs>. Acesso em: 13 jul. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. 2, p. 71-92, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37229.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. 2, p. 51-69, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37014.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para

estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 3, p. 127-150, 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.51048.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013. DOI: 10.1590/S1517-97022013000100005.

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. DOI: 10.1590/S1517-97022013000100004.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; NAPOLITANO, Carlo José. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. esp. 3, p. 107-126, 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.51043.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 163-178, 2016. DOI: 10.24220/2318-0870v21n2a3277.

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: 10.1590/1980531410710.

MORAIS, Mariana Peres de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20180089, 2020. DOI: 10.1590/1980-6248-2018-0089.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Acessibilidade linguística de surdos no ensino superior: reflexões sobre o curso de Letras Libras/ Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0154, p. 89-104, 2021. DOI: 10.1590/1980-54702021v27e0154.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, 2006. DOI: 10.1590/S0101-32622006000200003.

RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER, Hanna. Direitos, políticas e línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 661-680, 2016. DOI: 10.1590/2175-623661114.

SILVA, Diego Barbosa da. Políticas linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para a(s) comunidade(s) surda(s) no Brasil. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 22, p. 1-21, 2025. DOI: 10.5007/1984-8412.2025.e104832.

STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Müller de. Comunidade surda acadêmica:

produção escrita por surdos com assessoria textual do tradutor de Libras e língua portuguesa. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 21, n. esp., p. 10425-10435, 2024. DOI: 10.5007/1984-8412.2024.e94591.

TAVARES-SANTOS, Valdiceia; BISPO, Janiny Pires Seles; LEAL, Leiva Figueiredo Viana; SILVA, Kleber Aparecido da. Direitos linguísticos dos surdos no âmbito da educação superior. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, DF, v. 22, n. 2, p. 435-453, 2021. DOI: 10.26512/les.v22i2.40985.

WITCHES, Pedro Henrique. A situação minoritária dos surdos e sua vulnerabilidade linguística na educação. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 144-152, 2021. DOI: 10.1590/CC239651.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Vulnerabilidade linguística e educação de surdos. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 203–221, 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9272. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9272>. Acesso em: 13 jul. 2026.