

Modelos Educacionais, Marcos Legais e Linguagem: Um Estudo Integrado sobre a Educação de Surdos

Educational Models, Legal Frameworks, and Language: An Integrated Study on Deaf Education

DOI: 10.22481/lnostr.v.13i2.18603

Nayra Marinho Silva Paz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9017-3316>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB

E-mail: nayra.paz@uesb.edu.br

Resumo

Este trabalho discute a educação de surdos no Brasil a partir de três eixos centrais: a trajetória histórica dos paradigmas educacionais, os marcos legais que estruturam essa modalidade de ensino e as particularidades linguísticas que orientam o processo de escolarização da pessoa surda. Historicamente, a educação de surdos tem sido sublinhada por disputas em torno da linguagem, da identidade e da participação escolar, sintetizadas nos modelos do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo. No eixo jurídico, são analisados a Lei de Libras nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 14.191/2021, que reconhecem a Libras como língua e instituem a educação bilíngue como modalidade específica. No eixo linguístico, o estudo destaca a Libras como primeira língua (L1) do sujeito surdo e o português escrito como segunda língua (L2), enfatizando a importância do acesso precoce à língua de sinais e os impactos da aquisição tardia no desenvolvimento cognitivo, identitário e escolar. A pesquisa adota a abordagem qualitativa, de caráter teórico-analítico, fundamentada em estudos linguísticos, nos Estudos Surdos e na análise documental da legislação vigente. Parte-se da hipótese de que compreender esse panorama pode subsidiar novas práticas por parte de profissionais atuantes na educação de surdos. Os resultados indicam que a leitura histórica evidencia uma transição epistemológica: do paradigma oralista para a valorização do bilinguismo. Os aparatos legais consolidam o reconhecimento da Libras e criam bases para a educação bilíngue, embora sua implementação ainda enfrente desafios estruturais. A literatura demonstra que o acesso precoce à Libras é decisivo para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem do português como L2. Além disso, a cultura surda e a pedagogia visual emergem como elementos fundamentais para práticas bilíngues efetivas. Conclui-se que o bilinguismo constitui o caminho linguístico, cultural e identitário capaz de promover pertencimento, desenvolvimento e apropriação do conhecimento pela pessoa surda.

Palavras-chave: Educação de surdos; Libras; bilinguismo; políticas educacionais.

Abstract

This paper discusses the education of deaf people in Brazil based on three central axes: the historical trajectory of educational paradigms, the legal frameworks that structure this

modality of schooling, and the linguistic particularities that guide the educational process of Deaf students. Historically, Deaf education has been marked by disputes surrounding language, identity and school participation, synthesized in the models of Oralism, Total Communication, and Bilingualism. Within the legal axis, the analysis focuses on the Brazilian Sign Language Law (Law No. 10.436/2002), Decree No. 5.626/2005, and Law No. 14.191/2021, which recognize Brazilian Sign Language (Libras) as a fully valid language and establish bilingual education as a specific modality. In the linguistic axis, the study highlights Libras as the Deaf subject's first language (L1) and written Portuguese as a second language (L2), emphasizing the importance of early access to sign language and the impacts of late acquisition on cognitive, identity-related, and educational development. The research adopts a qualitative, theoretical-analytical approach guided in linguistic studies, Deaf Studies, and documentary analysis of current legislation. It is based on the hypothesis that understanding this landscape can support new practices among professionals working in Deaf education. The results indicate that the historical overview reveals an epistemological shift: from the oralist paradigm toward the valorization of bilingualism. The legal frameworks consolidate the recognition of Libras and establish foundations for bilingual education, although their implementation still faces structural challenges. The literature shows that early access to Libras is crucial for cognitive development and for learning Portuguese as L2. Furthermore, Deaf culture and visual pedagogy emerge as essential elements for effective bilingual practices. It is concluded that bilingualism constitutes the linguistic, cultural, and identity-based pathway capable of promoting a sense of belonging, development, and the appropriation of knowledge by Deaf individuals.

Keywords: Education of the deaf; Brazilian sign language; Bilingualism; Educational policies.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo discutir a educação de surdos no Brasil a partir de três eixos centrais: o percurso histórico dos paradigmas educacionais, o desenvolvimento das políticas e marcos legais que estruturam essa área e as especificidades linguísticas que determinam o processo de escolarização desse grupo. A educação de surdos, enquanto campo de pesquisa e prática pedagógica, é marcada por disputas conceituais em torno da linguagem, da identidade, das formas de participação e do acesso escolar. Tais disputas são evidenciadas nos modelos que historicamente orientaram a escolarização do aluno surdo: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo e, cada um a seu modo, produziu efeitos significativos no desenvolvimento linguístico, cognitivo e acadêmico desses sujeitos.

Quanto às questões linguísticas que estruturam a experiência surda, destaca-se o entendimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e do português, particularmente em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2). A literatura especializada reúne diversos estudos Quadros (1997), Skliar (1998) e Strobel (2018), os quais demonstram que o desenvolvimento da linguagem depende do acesso precoce a uma língua natural, seja ela oral ou sinalizada. Há, ainda, pesquisas que versam sobre as consequências da aquisição tardia para crianças e sujeitos surdos, como os trabalhos de Quadros, Cruz e Pizzio (2007) e de Steffen e Iacono (2023).

Em se tratando das crianças surdas, a Libras desempenha papel fundamental nesse processo, pois permite a construção do pensamento, da subjetividade e da participação social. Contudo, a falta de acesso à língua desde a primeira infância, situação ainda recorrente, gera implicações profundas no percurso escolar, especialmente na alfabetização e na compreensão de textos, aspectos que impactam negativamente o processo de ensino e aprendizagem do alunado surdo.

A fim de compreender os desafios e avanços que caracterizam esse campo, este artigo se organiza da seguinte maneira: inicialmente, uma análise do histórico da educação de surdos, com ênfase nos três paradigmas que marcaram diferentes períodos. Na sequência, discute-se o arcabouço legal que sustenta a educação bilíngue no país, considerando marcos como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, e a Lei nº 14.191/2021. Por fim, aprofunda-se a reflexão sobre as particularidades linguísticas da educação de surdos, abordando temas como a aquisição de L1 e L2, os efeitos do acesso tardio à língua de sinais e o papel da escola como espaço voltado para o desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças surdas, especialmente aquelas nascidas em famílias ouvintes.

A escolha por articular história, legislação e linguística não é meramente descritiva; fundamenta-se na compreensão de que a educação de surdos exige uma abordagem que reconheça a centralidade da língua na constituição do sujeito. Dessa forma, o presente estudo busca contribuir para o debate acadêmico ao analisar como os modelos educacionais, as políticas públicas e as práticas escolares se entrelaçam na construção das condições de aprendizagem do estudante surdo, indicando caminhos e para a consolidação de uma

educação verdadeiramente bilíngue.

2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

2.1 O percurso histórico da educação de surdos e a construção dos paradigmas educacionais

A educação de surdos é tecida por fortes tensões entre diferentes concepções de linguagem, cultura, identidade, ensino e humanidade, segundo o ativista surdo Paddy Ladd (2013). Compreender essa trajetória não significa recorrer a uma narrativa linear, mas reconhecer que os modelos pedagógicos predominantes em cada época foram moldados por valores sociais situados em um contexto histórico, por correntes científicas vigentes e por políticas de normalização, integração ou reconhecimento da diferença. Assim, as transformações observadas ao longo do tempo refletem tanto os avanços no campo dos estudos linguísticos das línguas de sinais quanto as mobilizações políticas da comunidade surda, que reivindicou seu direito a uma língua, a uma cultura e a uma educação coerente com sua experiência visual.

Em primeiro lugar, o Oralismo apresenta-se inicialmente como o grande paradigma da educação de surdos. Embora práticas de ensino oral existissem anteriormente, é no final do século XIX que esse paradigma se torna hegemônico, sobretudo após o Congresso de Milão, realizado em 1880, que proclamou oficialmente a superioridade da língua oral e proibiu o uso de línguas de sinais. O impacto dessa decisão reverberou por décadas em vários países, incluindo o Brasil. Influenciado por uma visão clínica-terapêutica da surdez, o Oralismo entendia que a fala era condição para o desenvolvimento cognitivo e para a participação social, e que, portanto, o papel da escola era ensinar o estudante a falar oralmente. Dito de outra forma, o sujeito surdo era estimulado à produção oral por meio de práticas fonoarticulatórias mecanicistas, as quais não favoreciam a compreensão nem o aprendizado do surdo.

Assim, a língua de sinais era vista não apenas como inferior, mas como uma ameaça ao projeto de normalização, pois desviaria a criança da meta desejada: a adequação ao modelo ouvintista. Essa concepção, contudo, ignora que o funcionamento da linguagem não se limita

à modalidade oral ou sinalizada, mas consiste em oportunizar o acesso à língua na situação relacional com o outro, culturalmente mais desenvolvido, como explica Vygotsky (1993). Dessa forma, o desenvolvimento das funções cognitivas superiores não se vincula necessariamente à oralidade, mas à presença de uma língua plenamente adquirível, seja ela oral ou sinalizada. O Oralismo, ao negar à criança surda o acesso à sua língua natural, submetia-a a longas sessões de treino fonético e de leitura labial, com resultados limitados, quando não devastadores. Muitos estudantes passavam anos expostos a práticas comunicativas que não compreendiam integralmente, o que gerava privação linguística. As consequências desse modelo, como destacam Lacerda (2006) e Strobel (2018), foram: o fracasso escolar, a baixa autoestima, privação linguística e experiências marcadas pela sensação de inadequação.

Em segundo lugar, a partir da década de 1960, como resultado do crescente número de críticas ao Oralismo e atrelado ao aumento de pesquisas linguísticas, com destaque para as investigações de William Stokoe surge, nos Estados Unidos, outro modelo educacional denominado Comunicação Total. O estudioso debruçou-se sobre a língua americana de sinais e constatou, com base em suas pesquisas, níveis fonológicos e morfológicos dessa língua; identificou três parâmetros que constituem os sinais: configuração de mão (CM), ponto de articulação (PA) ou locação (L) e movimento (M), Quadros e Karnopp (2004). Por consequência, esses trabalhos passaram a demonstrar que as línguas de sinais possuem gramáticas complexas e são plenamente capazes de organizar o pensamento abstrato.

Paralelamente, movimentos sociais de pessoas surdas passaram a reivindicar o direito de usar sua língua e a defender a cultura e a identidade surda. Esse paradigma propunha utilizar todos os meios possíveis para facilitar a comunicação entre professores e alunos: fala, sinais, gestos naturais, escrita, datilografia, desenhos, expressões faciais e leitura labial. Essa concepção foi vista inicialmente como uma alternativa conciliadora, pois permitia o uso de sinais sem renunciar à oralidade, segundo Strobel (2018).

No entanto, embora representasse um avanço em relação à proibição das línguas de sinais, a Comunicação Total não rompeu totalmente com o modelo oralista. Como ressaltam Perlin e Strobel (2006), a simultaneidade entre fala e sinais produzia sistemas artificiais, como o bimodalismo, que não correspondiam nem à estrutura da Libras nem à do português. Tal

proposta não garantia o acesso linguístico, dado que esse modo comunicativo desfavorecia ambas as categorias linguísticas e não se constituía como língua natural. Além disso, em muitos contextos, os sinais eram utilizados apenas como apoio visual para a fala, perpetuando o entendimento de que o português oral era a língua legítima da escola. Assim, o paradigma da Comunicação Total mantinha certos pressupostos normalizadores e não garantia ao estudante as condições necessárias para adquirir uma língua plena.

Em terceiro lugar, aponta-se o Bilinguismo, que surge como ruptura significativa em relação aos dois modelos anteriores. A partir dos anos 1990, cresce o reconhecimento científico e político de que a língua de sinais não é apenas um recurso comunicativo, mas uma língua natural que organiza a cognição, a identidade e as formas de participação social da pessoa surda. Pesquisas linguísticas como as de Quadros e Karnopp (2004), Quadros (2019) e Quadros e Machado (2025), comprovam que a Libras possui parâmetros fonológicos, morfológicos e sintáticos próprios, sendo tão complexa quanto qualquer língua oral. Paralelamente, movimentos sociais impulsionados pela cultura surda reivindicaram o direito de utilizar sua língua na escola, evidenciando que a defesa da língua de sinais não era meramente pedagógica, mas identitária e política.

Nesse contexto, o Bilinguismo defende que a Libras deve ser a primeira língua da criança surda e deve ser oportunizada na fase inicial da aquisição da linguagem, a fim de propiciar as bases para o desenvolvimento global da criança. É por meio da apropriação do signo e do funcionamento linguístico que se sedimentam as bases para a tomada de consciência e a regulação do comportamento (Marinho-Silva, 2016). Portanto, para o surdo, a língua de sinais é plenamente acessível desde a primeira infância; enquanto o português, principalmente em sua modalidade escrita, deve ser ensinado como segunda língua.

Esse entendimento parte do princípio de que não é possível adquirir uma L2 sem domínio consolidado da L1. Quadros (1997) argumenta que a falta de acesso à língua de sinais prejudica a organização do pensamento, dificultando aspectos essenciais para a escolarização, como a compreensão textual, a construção de conceitos científicos e a elaboração de raciocínios abstratos. Assim, o Bilinguismo não se limita a propor duas línguas na escola, mas sugere uma reorganização da dinâmica pedagógica, reconhecendo que a língua

de sinais deve ocupar o lugar central na educação de surdos, e o ensino do português exige metodologias especializadas, contextualizadas e orientadas pela visualidade.

A consolidação do Bilinguismo no Brasil também pode ser concebida por meio das conquistas legais. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como língua, e o Decreto nº 5.626/2005 estabelece diretrizes concretas para sua implementação. Esse quadro normativo abriu caminho para a Lei nº 14.191/2021, que institui oficialmente a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade própria da educação escolar brasileira.

Desse modo, ao analisar os paradigmas da educação de surdos, observa-se que a mudança mais profunda não é apenas metodológica, mas epistemológica: desloca-se a surdez da esfera da falta, para o campo da diferença linguística e cultural. O Bilinguismo, nesse sentido, responde não apenas às limitações impostas pelos modelos anteriores, mas também às demandas da comunidade surda por reconhecimento e autonomia. Nesse sentido, cumpre apresentar um breve panorama legislativo da educação de surdos no Brasil, como será tratado na seção seguinte.

2.2 Marcos legais e políticas públicas na educação de surdos no Brasil

A constituição da educação de surdos no Brasil, em sua configuração atual, pode ser compreendida à luz dos marcos legais que passaram a reconhecer a Libras como língua legítima e a surdez como diferença linguística e cultural. Esse processo tem início tardio, se comparado ao de outros países, mas representa uma mudança importante na forma como o Estado brasileiro compreende e organiza a educação desse grupo. O reconhecimento jurídico da Libras e a definição de diretrizes para a educação bilíngue não foram movimentos isolados: constituíram respostas a pressões sociais, aos avanços da pesquisa linguística e às reivindicações de movimentos surdos que, desde os anos 1990, defendem o direito à língua e a escolas bilíngues.

A Lei nº 10.436/2002 é o marco fundador dessa trajetória, pois reconhece formalmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras, rompendo com décadas de marginalização institucional da língua. Antes disso, a Libras circulava em espaços da comunidade surda, mas era tratada por muitas instituições escolares como uma “gestual” ou “mímica”, conforme apontam Quadros e Karnopp (2004). Ao

reconhecê-la como língua, a lei não apenas legitima sua estrutura linguística, mas cria condições para sua inserção no sistema educacional. Gesser (2009) ressalta que esse reconhecimento tem dupla dimensão: simbólica, porque afirma a língua e a identidade surda; e prática, porque abre caminho para políticas educacionais, formação de profissionais e ampliação do acesso linguístico.

Mencionamos, também, o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta e respalda a Lei de Libras. O documento detalha como a língua brasileira de sinais deve ser incorporada ao sistema educacional, definindo desde a formação de professores até a organização das escolas. Uma de suas determinações mais relevantes é a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, em Pedagogia e em Fonoaudiologia; para os demais cursos superiores, a disciplina é ofertada em caráter optativo. Lacerda (2006) observa que a falta de formação adequada sempre esteve entre os principais obstáculos à educação de surdos, pois muitos professores reproduziam concepções oralistas por desconhecimento das línguas de sinais e de sua importância no desenvolvimento da criança surda. Assim, a inserção de Libras no ensino superior contribui com esse processo, dado que os discentes, futuros egressos irão atuar no mercado de trabalho.

O decreto também estabelece a diferenciação entre professor bilíngue, instrutor de Libras e intérprete de Libras-Português, reconhecendo funções distintas no processo educativo. Ao fazer isso, reconhece que a educação de surdos não pode depender exclusivamente da atuação do profissional tradutor-intérprete. Embora sua presença seja fundamental, a efetivação da educação bilíngue exige outros elementos essenciais, como professores que dominem a Libras para a instrução dos conteúdos, materiais didáticos adaptados, elaboração de um currículo de Libras e organização escolar compatível com a visualidade linguística. Esse entendimento retoma o argumento de Strobel (2018), segundo o qual a educação bilíngue precisa garantir espaços nos quais a Libras seja usada como língua de ensino e não apenas como recurso comunicativo suplementar.

Outro ponto essencial é que o decreto define, de maneira explícita, a Libras como primeira língua do estudante surdo, e determina que o português seja ensinado como segunda língua. Essa definição, ancorada em pesquisas linguísticas e psicolinguísticas, marca uma ruptura com práticas que tratavam o português como língua materna dos surdos,

desconsiderando as diferenças de modalidade e as condições reais de acesso à linguagem. Quadros (1997) reforça que ensinar português como L2 não é uma questão metodológica secundária, mas condição para que o estudante desenvolva competências de leitura e escrita de forma significativa. Apesar disso, essa lógica bilíngue ainda enfrenta resistências na prática, especialmente em redes escolares que fazem leituras restritivas do conceito de inclusão e ignoram a necessidade de ambientes bilíngues.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394/96 também assume relevância nesse cenário, embora sua relação com a educação de surdos seja complexa. Historicamente, ela esteve inscrita no âmbito da Educação Especial, o que, por um lado, reconhecia suas especificidades, mas, por outro, reforçava uma visão deficitária da surdez. Contudo, a leitura contemporânea da LDB em diálogo com o Decreto nº 5.626/2005 e com a literatura acadêmica aponta para novas concepções. A promulgação da Lei nº 14.191/2021 solidifica o caminho para a educação bilíngue ao desvinculá-la da Educação Especial e concebê-la como uma nova modalidade de ensino, assim como a educação infantil ou o ensino superior. Com isso, a educação bilíngue passa a ser compreendida como um direito do estudante surdo.

Nesse raciocínio, a referida lei representa um avanço importante: seu texto afirma que estudantes surdos têm direito a escolas e classes bilíngues, nas quais a Libras seja língua de instrução e convivência, enquanto o português escrito seja desenvolvido como L2. Esse reconhecimento jurídico reforça o paradigma bilíngue e retoma uma reivindicação histórica das comunidades surdas por espaços escolares nos quais a língua de sinais não seja apenas permitida, mas central para a vida escolar.

A lei reafirma a necessidade de políticas públicas que garantam professores bilíngues, ambientes visuais adequados, oferta de intérpretes, materiais didáticos específicos e estratégias de ensino coerentes com as particularidades linguísticas dos sujeitos surdos. Contudo, sua implementação encontra desafios significativos, exigindo fiscalização e mobilização contínua dos movimentos sociais surdos. A luta pela efetivação nacional das escolas bilíngues é permeada por disputas políticas, linguísticas e culturais. Como afirma Skliar (1998, p. 25), “não se trata de incluir o surdo em uma escola de ouvintes, mas de transformar a escola para que ela se torne bilíngue e bicultural”. Cumpre salientar que escolas bilíngues não representam segregação, mas garantia de acesso linguístico condição que as

escolas comuns nem sempre conseguem oferecer, conforme apontam Strobel (2018) e Skliar (1998).

Assim, os marcos legais da educação de surdos no Brasil representam avanços importantes, mas sua efetividade depende de políticas que compreendam a linguagem como elemento estruturante do processo educativo. A consolidação do bilinguismo como perspectiva educacional exige planejamento, investimento, formação continuada, contratação de profissionais fluentes em Libras e, sobretudo, o reconhecimento de que a língua é o primeiro e mais fundamental direito do estudante surdo. Para refletirmos mais detidamente sobre a educação de surdos, cumpre agora ponderar sobre as questões linguísticas imbricadas nesse processo, tema da seção seguinte.

2.3 Particularidades linguísticas e cognitivas na educação de surdos: aquisição, acesso e aprendizagem

A compreensão da educação de surdos exige que a linguagem seja reconhecida como elemento constitutivo do desenvolvimento humano, e não apenas como ferramenta comunicativa. Para a criança surda, o acesso à língua não pode ser visto como um detalhe metodológico, mas como condição para o pensamento, para a organização da experiência e para a construção da subjetividade. Conforme defende Coudry (1988), a ação do sujeito sobre a linguagem ocorre nas práticas discursivas, na interlocução; configura-se, portanto, como espaço de interação, trabalho e atividade, tal como havia postulado Franchi (1992). Logo, a linguagem apresenta-se de maneira inacabada, processual, em contínuo trabalho linguístico.

Dessa forma, para agir nesse funcionamento linguístico, a criança surda necessita, desde cedo, que lhe seja oportunizada a entrada na linguagem, sobretudo por meio do contato com outros surdos especialmente adultos já inseridos na cultura surda. Esse encontro com pares linguísticos situa a criança no intercâmbio simbólico e cultural mediado pela linguagem, condição indispensável para sua constituição.

Destaca-se também o lugar que Vygotsky (1993) concedeu à linguagem: para o teórico, ela possui papel central na ordenação e no desenvolvimento dos processos de pensamento, além de desempenhar função reguladora no controle do comportamento e na tomada de decisões. A linguagem, na condição humana, constitui a gênese da consciência.

Como observa Sacks (1998) o ser humano não pensa “em silêncio”, mas pensa em linguagem; logo, negar ou atrasar o acesso a uma língua plena seja oral ou sinalizada compromete processos fundamentais de aprendizagem. Nesse sentido, as particularidades linguísticas que envolvem o desenvolvimento da criança surda não devem ser compreendidas como dificuldades intrínsecas à surdez, mas como decorrências das condições sociais e educacionais que estruturam sua experiência.

A primeira dessas particularidades é a aquisição da língua de sinais como primeira língua (L1). A Libras, enquanto língua natural da comunidade surda brasileira, apresenta parâmetros fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos próprios, operando por meio da visualidade e do espaço tridimensional Quadros e Karnopp (2004) Quadros (2019) Quadros e Machado (2025). Em suas investigações sobre a aquisição da Libras por crianças surdas, Quadros (1997) demonstra que o processo segue padrões universais de aquisição linguística: bebês surdos expostos à língua de sinais balbuciam manualmente, produzem sinais isolados, constroem frases simples e desenvolvem estruturas mais complexas gradativamente da mesma forma que bebês ouvintes expostos a línguas orais.

Essa constatação evidencia que, quando a língua de sinais é oportunizada desde a primeira infância, a aquisição linguística ocorre de forma equivalente à aquisição das línguas orais por crianças ouvintes. Assim, a modalidade oral-auditiva ou visual-espacial não altera a estrutura neurológica da aquisição da linguagem; o que altera é a acessibilidade ao input linguístico. Crianças surdas expostas desde cedo à Libras desenvolvem sua L1 de modo natural e eficiente, desde que lhes seja garantido acesso por meio da relação com o outro.

No entanto, Quadros (1997) afirma que cerca de 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes que desconhecem a Libras. Por isso, o acesso à língua de sinais costuma ocorrer tardiamente, muitas vezes apenas quando essas crianças ingressam na escola. Esse atraso linguístico tem efeitos profundos e duradouros. A autora alerta que a aquisição tardia da L1 compromete a formação de categorias cognitivas fundamentais, como a habilidade de estabelecer relações temporais, espaciais e causais, além de afetar o desenvolvimento da memória verbal entendida aqui como memória linguística, e não auditiva.

Cumprе mencionar o estudo comparativo realizado por Quadros, Cruz e Pizzio (2007), no qual foram analisados dois grupos de crianças surdas: o primeiro, com aquisição da Libras

dentro do período crítico, já com aproximadamente nove anos de uso da língua; o segundo, também com nove anos de uso, porém com entrada tardia na linguagem. A pesquisa constatou prejuízos linguísticos, cognitivos e psíquicos nas crianças do segundo grupo.

Observam-se, assim, os impactos do acesso tardio: a criança demora mais para se estruturar, organizar o pensamento, compreender sentidos e significados e acessar a realidade por meio da linguagem, uma vez que não vivenciou a internalização do signo no período esperado. Isso afeta sua convivência social e demanda um tempo maior para a formação da personalidade e para a consolidação da consciência.

Lodi (2013) reforça que a criança privada de língua nos primeiros anos desenvolve estratégias comunicativas fragmentadas, baseadas em gestos caseiros e repertórios reduzidos, que não constituem uma língua e não sustentam a formação de conceitos complexos. Esse fenômeno caracteriza a privação linguística, que não deriva da surdez em si, mas da ausência de um ambiente linguístico acessível. A privação linguística impacta diretamente a aprendizagem escolar: crianças que não consolidam uma L1 apresentam dificuldades em compreender textos, organizar narrativas, estruturar argumentos e compreender conceitos científicos, como apontam Gesser (2009) e Strobel (2018).

Isso ocorre porque o domínio da leitura e da escrita depende da existência de uma língua-base que permita ao sujeito relacionar significados, reconhecer estruturas discursivas e construir inferências. O estudante surdo que chega à escola sem proficiência em Libras não está apenas aprendendo uma nova língua: está construindo simultaneamente sua L1 e iniciando o processo de escolarização, situação que exige abordagens diferenciadas e acompanhamento intenso.

Outra particularidade essencial é o ensino do português escrito como segunda língua (L2). Como a Libras e o português pertencem a modalidades distintas uma visual-espacial e a outra oral-auditiva. Isso significa considerar que o estudante surdo não conta com o apoio da oralidade, da fonologia do português ou dos mecanismos auditivos que estruturam a alfabetização de crianças ouvintes, Pereira (2024). Ensinar português para surdos implica reconhecer que a escrita deve ser trabalhada como sistema autônomo, privilegiando abordagens visuais, discursivas e contextualizadas. Isso envolve explorar gêneros textuais, práticas discursivas reais, imagens, esquemas, vídeos legendados, recursos multimodais e

comparações estruturais entre Libras e português escrito, além de utilizar a leitura como instrumento pedagógico para promover imersão na língua portuguesa, conforme Fernandes (2024).

Dessa maneira, rompe-se com a ideia de que a alfabetização é universal e idêntica para todos os estudantes, entendendo que, para o aluno surdo, o processo ocorre sempre mediado pela Libras. Como observa Skliar (1998), não há aprendizagem possível quando a língua de instrução não é compreendida. Assim, para que o português escrito faça sentido, a criança precisa ser fluente em Libras, pois é por meio dela que interpreta e organiza os conteúdos escolares.

Essa relação entre L1 e L2 também evidencia o papel da escola como espaço de acesso linguístico, e não apenas de escolarização. Para muitas crianças surdas, a escola é o primeiro contato estabelecido com adultos fluentes em Libras. Assim, no ambiente escolar elas convivem com pares surdos e entram vivenciam práticas discursivas ricas em língua de sinais. Strobel (2018) aponta que esse encontro é fundamental para a constituição da identidade surda, permitindo que a criança reconheça sua diferença não como ausência, mas como pertencimento a uma comunidade linguística. Além disso, quando a escola funciona como ambiente bilíngue, ela oferece as condições para que o estudante desenvolva simultaneamente sua L1 e aprenda o português escrito como L2.

Essas particularidades evidenciam que o sucesso escolar do estudante surdo depende da garantia de ambientes linguísticos acessíveis, de práticas pedagógicas bilíngues e de políticas escolares comprometidas com o direito à língua. A privação linguística, a aquisição tardia, a necessidade do ensino de L2 e o papel central da Libras como L1 estruturam a compreensão contemporânea da educação de surdos e articulam-se diretamente com os marcos legais que asseguram o direito ao bilinguismo.

Entre os elementos que atravessam a educação de surdos, a cultura e a identidade revelam-se como pilares da língua brasileira de sinais. Assim, para pensarmos o processo de instrução voltado ao alunado discutido nesta pesquisa, é necessário reconhecer que os surdos possuem cultura e identidade fundamentadas na diferença linguística. Para aprofundar essa reflexão, apresentamos essa discussão na seção seguinte.

2.4 Cultura surda, identidade e pedagogia visual: dimensões socioculturais da educação bilíngue

A educação de surdos envolve dimensões socioculturais fundamentais que precisam ser discutidas no ambiente escolar, pois a surdez, sob a perspectiva dos Estudos Surdos, não se reduz à ausência de audição; ela constitui uma experiência cultural, identitária organizada por intermédio da visualidade. Essa compreensão desloca o foco do “déficit” para a diferença linguística e cultural, reafirmando que a comunidade surda produz saberes, práticas e valores próprios. Tal entendimento é necessário para que a educação bilíngue seja concebida não apenas como política linguística, mas como projeto pedagógico coerente com a experiência visual e sociocultural da pessoa surda.

Paddy Ladd (2013) pesquisador e ativista surdo britânico, contribui amplamente para o campo dos Estudos Surdos, especialmente ao formular o conceito de *surdidade*. Segundo o autor, o termo refere-se ao estado existencial do sujeito surdo como “ser-no-mundo”, indicando o caminho que conduz o indivíduo “da surdez à surdidade”: a transição da perspectiva patologizante, centrada no déficit orgânico, para o pertencimento cultural mediado pela apropriação da língua de sinais. Nesse sentido, no espaço escolar e na sociedade, é preciso reconhecer e valorizar a cultura surda e as formas pelas quais os sujeitos surdos significam sua presença no mundo.

Para Strobel (2018) a identidade surda é construída na interação com outros surdos, em espaços nos quais a língua de sinais circula de forma plena e a visualidade constitui a norma, e não a exceção. É nesse encontro que a criança surda compreende que sua forma de perceber o mundo não é falha, mas simplesmente diferente. Essa construção identitária é inseparável da língua de sinais, que não apenas possibilita comunicação, mas organiza a experiência social. Skliar (1998) enfatiza que o pertencimento à comunidade surda implica romper com o paradigma patologizante que historicamente definiu a surdez. Ser surdo, nessa perspectiva, não se trata de deficiência, mas pertencer a uma minoria linguística com modos próprios de significar o mundo.

Essa concepção produz implicações profundas para a educação, pois, quando a escola não reconhece a existência da cultura surda e trata a criança apenas como alguém que precisa ser “adaptado” ao modelo ouvinte, ela produz apagamento identitário. Em contrapartida,

quando valoriza a cultura surda e a língua de sinais, possibilita que a criança desenvolva uma identidade positiva, condição necessária para o engajamento acadêmico. Lodi (2013) ressalta que a autoestima linguística e cultural é um dos pilares da aprendizagem, e que a falta de reconhecimento identitário impacta diretamente o desempenho escolar e a constituição da subjetividade.

Outro elemento fundamental da cultura surda é seu papel na produção e transmissão de saberes. A comunidade surda não é formada apenas por indivíduos que compartilham uma língua; trata-se de um grupo que produz práticas culturais mediadas pela visualidade. Isso inclui formas próprias de contar histórias, narrativas visuais, humor sinalizado, poesia visual, performances culturais e modos específicos de ocupar o espaço. Essas práticas constituem o que Strobel (2018) denomina “cultura surda”, intrinsecamente articulada à língua de sinais e à experiência visual. Quando a escola reconhece e incorpora elementos dessa cultura em seu currículo e em suas práticas pedagógicas, promove uma educação mais significativa e coerente com a experiência surda.

Nesse sentido, a pedagogia visual emerge como componente central da educação bilíngue. Ela não se resume ao uso de imagens ou de recursos gráficos; trata-se de uma abordagem que compreende que o processamento cognitivo da pessoa surda é predominantemente visual, e que essa característica deve orientar o planejamento didático. Quadros (2004) destaca que a visualidade é o canal privilegiado de acesso à informação para a criança surda; ignorar essa condição significa negar-lhe acesso ao conhecimento. Assim, a prática docente precisa incorporar recursos visuais dinâmicos, como vídeos em Libras, esquemas, mapas conceituais, representações espaciais, performances sinalizadas, dramatizações visuais e materiais que explorem a tridimensionalidade.

Dessarte, esses pontos consistem em caminhos alternativos por meio dos quais o público surdo pode construir saberes; tratam-se de vias compensatórias que favorecem o aprendizado e, por conseguinte, o desenvolvimento humano, conforme explica Vygotsky (2021). Cabe salientar que compreender o papel estruturante da visualidade na cognição do estudante surdo implica reconhecer que o planejamento didático deve se alinhar à sua forma de perceber e organizar o mundo. Quando o professor trabalha de maneira visual, mas sem Libras, o aluno surdo permanece em desvantagem; quando trabalha em Libras, mas sem visualidade,

ignora-se sua estrutura cognitiva. A pedagogia visual, portanto, articula modalidade linguística e experiência perceptiva.

Como mencionado ao longo deste estudo, a convivência entre pares surdos é outro aspecto fundamental, ainda pouco debatido no espaço educacional. Com base nos postulados vigotskianos, compreende-se que a presença de outros surdos na escola possibilita a circulação espontânea da Libras, a criação de vínculos identitários e a formação de redes de apoio social e linguístico, assim, oportuniza-se as trocas culturais. Esse ponto reforça a importância das escolas bilíngues de surdos, que garantem ambiente linguístico rico, diferentemente de muitas escolas regulares que, embora defendam a inclusão, não asseguram ambiente visualmente acessível e linguisticamente compartilhado.

O bilinguismo escolar é uma construção político-institucional que exige planejamento, formação docente, materiais didáticos adequados e organização curricular específica. A escola precisa estruturar condições para que ele seja consistente e eficaz. Como afirma Skliar (1998), a escola só será verdadeiramente bilíngue quando compreender que a língua de sinais é mais do que instrumento: é cultura, identidade e epistemologia. O estudante surdo precisa ter acesso ao currículo de Matemática, Ciências, História, Geografia e demais disciplinas curriculares por meio de sua L1, pois, dessa maneira, a Libras se configura como a língua que permeia todo o processo de ensino e aprendizagem.

Essa perspectiva também assinala o papel essencial do professor surdo na escola. Professores surdos não apenas dominam a Libras como língua de instrução, mas ocupam lugar crucial na transmissão da cultura surda e na construção da identidade dos estudantes. Strobel (2018) destaca que a presença de professores surdos ressignifica o lugar da surdez dentro da escola e rompe com a ideia de incapacidade historicamente associada ao sujeito surdo. Eles representam modelos linguísticos e culturais, demonstrando que a surdez não é impedimento à construção do conhecimento, mas forma legítima de ser, significar e participar da sociedade.

Finalmente, pensar a educação bilíngue sob as lentes da cultura e da identidade surda implica reconhecer que o ensino não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de ambientes nos quais o estudante surdo possa se reconhecer linguisticamente, culturalmente e epistemologicamente. A escola precisa oferecer espaços para que o aluno surdo construa sua voz discursiva em Libras, desenvolva sua proficiência em português escrito

e participe de práticas discursivas que afirmem sua diferença como valor, e não como obstáculo. Compreender essas dimensões é essencial para pensar a educação bilíngue como projeto pedagógico integral, capaz de acolher a criança surda em sua totalidade humana, linguística, cultural e cognitiva. É por meio dessa compreensão ampliada que se pode construir uma escola verdadeiramente inclusiva, não pela homogeneização, mas pelo reconhecimento e pela valorização das diferenças.

Considerações Finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo demonstra que a educação de surdos no Brasil constitui um território atravessado por disputas históricas, políticas, linguísticas e culturais. Os percursos trilhados desde o Oralismo até o Bilinguismo evidenciam que a forma como a sociedade compreende a surdez determina, de maneira decisiva, o tipo de educação oferecida às crianças surdas. O Oralismo, ao centrar-se na normalização e na correção da falta de audição, negou à criança surda o direito à sua língua e produziu gerações marcadas pela privação linguística.

A Comunicação Total, embora tenha atenuado a repressão às línguas de sinais, manteve-as subordinadas à oralidade e não garantiu condições reais de aquisição linguística. Nesse cenário, o Bilinguismo é fundamentado na valorização da Libras como L1 e no ensino do português como L2 revela-se como o paradigma mais compatível com as necessidades linguísticas e cognitivas da pessoa surda.

Quanto aos marcos legais brasileiros, observa-se que constituem avanços significativos, pois a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 romperam com séculos de marginalização linguística ao reconhecerem a Libras como língua legítima das comunidades surdas brasileiras e ao estabelecerem diretrizes para sua inclusão na formação docente e na organização da educação bilíngue. A Lei nº 14.191/2021, ao instituir a educação bilíngue como uma modalidade de ensino, reforça o caráter linguístico e cultural da pessoa surda e destaca a importância de ambientes escolares nos quais a Libras circule de maneira significativa. Os avanços jurídicos são fundamentais, mas precisam ser efetivamente implementados para promover transformações duradouras nas práticas educativas voltadas aos surdos.

O aprofundamento das particularidades linguísticas discutidas neste estudo evidencia que a inclusão do estudante surdo depende essencialmente do acesso precoce à língua de sinais e da construção de ambientes bilíngues. A aquisição tardia da Libras, assim como as dificuldades no aprendizado do português como L2, não são inerentes à surdez, mas decorrentes da ausência de práticas didático-metodológicas adequadas. Além disso, a compreensão da cultura surda, da identidade e da pedagogia visual amplia a discussão para além do domínio das línguas.

O reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural e não como déficit desloca o foco da adaptação individual para a transformação estrutural da escola. Ambientes bilíngues exigem políticas institucionais que valorizem a presença de professores surdos, promovam a circulação da Libras, garantam recursos visuais adequados e construam práticas pedagógicas que dialoguem com a forma como a pessoa surda percebe o mundo. Quando a escola incorpora a visualidade como eixo de organização do ensino, reconhece a experiência surda como legítima e fortalece a identidade dos estudantes.

As implicações pedagógicas analisadas reforçam a necessidade de uma prática docente qualificada e comprometida com a diferença. É imprescindível que professores sejam fluentes em Libras, recebam formação continuada e que os conteúdos curriculares sejam ensinados diretamente na língua de sinais, enquanto o português escrito seja trabalhado de modo coerente com sua condição de L2. A avaliação, o planejamento, os materiais didáticos e as interações precisam ser reformulados à luz do bilinguismo, de modo a assegurar a apropriação de conceitos pelos alunos surdos.

Em suma, a educação de surdos só se efetiva quando reconhece que a língua de sinais é um direito linguístico da pessoa surda. É por meio dela que se organizam o pensamento, a regulação do comportamento, a tomada de consciência, o desenvolvimento cognitivo, a identidade cultural e a aprendizagem escolar. Sem língua, não há vias para a educação; não há possibilidade de participação na construção do conhecimento nem na emancipação humana. A educação bilíngue de surdos corresponde, portanto, à necessidade de reparar equívocos históricos e de construir uma escola que acolha as diferenças como parte constitutiva da pluralidade humana.

Diante dos aspectos observados, reafirma-se o modelo bilíngue como caminho efetivo para oferecer ao alunado surdo rotas mais significativas para o desenvolvimento, para o pertencimento cultural e identitário consolidado na e pela linguagem, permitindo a expressão das potencialidades humanas em detrimento dos limites impostos por modelos clínico-terapêuticos.

Referências

BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

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: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. **Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

COUDRY, Maria Irma Haldler. **Diário de Narciso:** discurso e afasia. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FRANCHI, Carlos. Linguagem – Atividade Constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 22, 1992, p. 9-39.

FERNANDES, Sueli; DE ARAÚJO RIBEIRO, Maria Clara Maciel; DA CUNHA PEREIRA, Maria Cristina. **Português escrito para surdos:** princípios e reflexões para o ensino. Parábola Editorial, 2024.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LADD, Paddy. **Em busca da surdidade 1: colonização dos surdos**. Lisboa: Surd'Universo, 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem professores e intérpretes**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Letramento e surdez: práticas sociais de leitura e escrita em Libras e português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MARINHO-SILVA, Nayra Marinho. **A Conquista da Autonomia de JR por Meio de suas Apropriações Linguísticas**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aprendizagem da língua portuguesa por crianças surdas. In: FERNANDES, Sueli; PEREIRA, Maria Cristina da C.; RIBEIRO, Maria Clara M. (Orgs.). **Português Escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino**. São Paulo: Parábola, 2024.

QUADROS, Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rebello; PIZZIO, Aline. Desenvolvimento da língua de sinais: a determinação do input. In: **8º Congresso Internacional da ISAPL (Society of Applied Psycholinguistics)**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Abstract published in Livro de Resumos, 2007. p. 38.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras: linguística para o ensino superior**. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. **O bilinguismo no Brasil**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

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

STEFFEN, Lindolfo Lindomar, IACONO, Jane Peruzo. Aquisição tardia da Libras e teoria histórico-cultural: a educação e a inclusão de surdos. **Revista Cocar**, Edição Especial, N. 19, p. 01-17, 2023. <https://doi.org/10.31792/rc.vi19>

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da Defectologia**. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKY, Lev. Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, [1984] 1993.

Submetido em: 14/11/2025

Aprovado em: 20/12/2025