ISSN: 2358-8829

SURDEZ, CULTURA E IDENTIDADE: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Francisca Josseany da Silva Campos Gomes [1]

INTRODUÇÃO

Historicamente, as pessoas surdas foram compreendidas a partir de concepções que enfatizavam a deficiência e as limitações decorrentes da ausência da audição. Essas perspectivas contribuíram para práticas de exclusão social e educacional (SANTANA, 2007). Entretanto, os Estudos Surdos passaram a valorizar a surdez também em suas dimensões linguísticas, culturais e identitárias.

Nesse contexto, destacam-se a cultura surda, discutida por Strobel (2008), e as múltiplas identidades surdas, abordadas por Perlin (1998). Essas contribuições demonstram que as pessoas surdas não constituem um grupo homogêneo, pois apresentam diferentes experiências, trajetórias e formas de pertencimento.

No Brasil, a Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, enquanto o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta aspectos de sua utilização. A Lei nº 14.191/2021, por sua vez, estabelece disposições específicas sobre a educação bilíngue de surdos. Apesar desses avanços, persistem desafios relacionados à acessibilidade linguística, à formação docente e às práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, este trabalho com abordagem qualitativa, bibliográfico e documental, tem como objetivo analisar as concepções históricas sobre a surdez, as relações entre cultura, identidades surdas e Libras, bem como os desafios da inclusão escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico e documental. Fundamenta-se em autores que discutem a surdez, a cultura surda, as identidades e a Libras

[1] Doutoranda do Programa de pós-graduação em Letras-PPGL da Universidade Federal da Paraíba -UFPB e Professora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco-IFPE, josseany.campos@pesqueira.ifpe.edu.br

ISSN: 2358-8829

(PERLIN, 1998; SANTANA, 2007, STROBEL, 2008), além de documentos legais brasileiros relacionados aos direitos linguísticos e educacionais das pessoas com surdez.

A análise foi organizada em quatro eixos: concepções históricas sobre a surdez; cultura e identidades surdas; direitos linguísticos; e desafios da inclusão escolar. Não foram realizadas entrevistas ou observações, sendo os resultados decorrentes da análise da literatura e dos documentos examinados.

REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Concepções históricas sobre a surdez

Na Antiguidade, em sociedades como a China e a Grécia, as deficiências eram interpretadas a partir de crenças religiosas e sobrenaturais, sendo, associadas a castigos ou manifestações divinas. Nesse período, a compreensão da surdez também foi marcada por concepções que relacionam a capacidade intelectual ao desenvolvimento da linguagem oral. Aristóteles, por exemplo, estabeleceu uma relação entre audição, aprendizagem da fala e desenvolvimento da linguagem, contribuindo para a disseminação de entendimentos que limitavam as possibilidades de aprendizagem das pessoas surdas. Essas concepções desconsideravam outras formas de comunicação e contribuíram historicamente para a marginalização desses sujeitos (BROSCH; PIRSIG, 2003).

Durante a Idade Média, as concepções sobre a surdez também foram influenciadas por valores religiosos e pelas formas de organização social daquele período. As limitações atribuídas às pessoas surdas estavam relacionadas, em parte, à associação entre a fala, o pensamento e a capacidade de compreender os ensinamentos religiosos. Nesse contexto, a ausência da fala oral podia ser interpretada como um impedimento à participação em determinadas práticas sociais e religiosas, contribuindo para a restrição das oportunidades de educação e participação dessas pessoas. Essas concepções reforçaram a marginalização das pessoas surdas e desconsideravam a possibilidade de desenvolvimento da linguagem e do pensamento por meio de outras formas de comunicação.

No final da Idade Média e, sobretudo, na transição para a Idade Moderna, começaram a surgir experiências educacionais voltadas às pessoas surdas, promovidas por religiosos e destinadas principalmente àqueles provenientes de famílias com melhores condições financeiras.

ISSN: 2358-8829

Essas iniciativas contribuíram para demonstrar que as pessoas surdas eram capazes de aprender, desenvolver conhecimentos e exercer funções relevantes na sociedade, contrariando concepções que associavam a surdez à incapacidade intelectual. Embora essas oportunidades fossem restritas e não representassem o acesso à educação para a maioria das pessoas surdas, essas experiências educacionais contribuíram para demonstrar que as pessoas surdas são capazes de aprender diferentes conhecimentos, desenvolver suas potencialidades intelectuais e desempenhar papéis relevantes na sociedade, contrariando as concepções que historicamente associavam a surdez à incapacidade de aprendizagem e à limitação intelectual.

Nesse contexto, destacam-se alguns religiosos e educadores que contribuíram para o desenvolvimento da educação de pessoas surdas, como Pedro Ponce de León, monge beneditino espanhol que, no século XVI, desenvolveu experiências de ensino voltadas a estudantes surdos, especialmente filhos de famílias nobres; Juan Pablo Bonet, que publicou, em 1620, uma obra sobre o ensino da fala e a utilização de sinais e do alfabeto manual na educação de pessoas surdas; e Charles-Michel de L'Épée, religioso francês do século XVIII que se destacou pela criação de uma instituição voltada à educação de surdos e pela valorização do uso de sinais no processo educativo.

As experiências desses educadores contribuíram para ampliar o reconhecimento das possibilidades de aprendizagem das pessoas surdas e para o desenvolvimento de diferentes métodos de ensino, embora apresentassem abordagens distintas em relação à língua de sinais e o ensino da língua oral, denominado método oralista[2].

Comentado [CdM1]:
Comentado [CdM2R1]:
Comentado [CdM3R1]:
Comentado [CdM4R1]:

A educação de surdos foi um campo de disputas históricas, acerca dos métodos a ser utilizados na educação, como também de transformações conceituais, no qual os paradigmas que negavam as potencialidades das pessoas surdas foram gradualmente questionados. Apesar do período de proibição e repressão ao uso das línguas de sinais, intensificado após o Congresso de Milão, em 1880, houve, posteriormente, o fortalecimento de concepções educacionais que reconhecem a importância do bilinguismo.

No Brasil, a educação bilíngue de surdos fundamenta-se em marcos legais e documentos orientadores, como a Declaração de Salamanca (1994), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 14.191/2021, que inseriu a modalidade de educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

[2] O método oralista consiste em uma abordagem educacional que objetiva o ensino da língua oral e da leitura labial, para pessoas surdas, sendo proibido o uso dos sinais.

ISSN: 2358-8829

Apesar dos avanços históricos, do reconhecimento a Libras por meio da Lei nº 10.436/2002 e das contribuições do Decreto nº 5.626/2005 para a formação educacional das pessoas surdas, ainda persistem no imaginário social concepções sobre a surdez fundamentadas em perspectivas distintas. Conforme as discussões de Santana (2007), destacam-se a visão clínico-patológica, que compreende a surdez prioritariamente como uma condição orgânica a ser diagnosticada e, muitas vezes, corrigida, e a perspectiva socioantropológica, que reconhece as pessoas surdas como integrantes de uma comunidade linguística e cultural, cuja identidade se constitui, entre outros aspectos, por meio da língua de sinais e das experiências visuais.

A perspectiva sociocultural permite compreender que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas surdas não decorrem exclusivamente da condição auditiva, estando também relacionadas às barreiras comunicacionais, às práticas discriminatórias e à ausência de condições adequadas de acessibilidade. Dessa maneira, o debate sobre a surdez precisa considerar tanto as particularidades individuais quanto os fatores sociais que favorecem ou restringem a participação dos sujeitos.

Essa mudança de perspectiva não significa desconsiderar as necessidades de saúde ou as diferentes experiências relacionadas à audição. Significa reconhecer que tais dimensões não esgotam a compreensão da pessoa surda. A valorização da diversidade linguística e cultural amplia as possibilidades de interpretar a surdez sem transformar a diferença em justificativa para a exclusão.

Nesse viés, a comunidade surda, em suas perspectivas e movimentos de afirmação identitária, valoriza a concepção socioantropológica da surdez, que reconhece o povo surdo[3] para além de uma perspectiva estritamente clínica, considerando suas experiências linguísticas, culturais e identitárias. Essa compreensão contribui para o reconhecimento e a valorização da cultura surda e das múltiplas identidades surdas, conforme discutido por Strobel (2008) e Perlin (1998), como veremos a seguir.

3.2 Cultura surda e identidades surdas

A identidade surda é constituída por processos sociais, históricos e subjetivos. O contato com outros sujeitos surdos, a participação em comunidades surdas[4], o acesso à língua de sinais e o reconhecimento social podem favorecer o sentimento de pertencimento.

[3] Termo utilizado por Strobel (2008) para referir-se as pessoas surdas dentro da comunidade em que participa.
[4] Esse termo é utilizado por Strobel (2008) para identificar a comunidade surda tendo como membros: amigos e familiares de surdos, profissionais que atuam com o ensino e a tradução/interpretação da Libras.

ISSN: 2358-8829

Entretanto, as trajetórias individuais são diversas, considerando-se fatores como contexto familiar, momento de aquisição da língua, escolarização, experiências comunitárias e acesso aos bens culturais.

É importante destacar que as discussões de Perlin (1998) contribuíram para a compreensão das múltiplas identidades surdas (identidade política; flutuante; embaçada; híbrida; diáspora; intermediária e de transição),evidenciando que as pessoas surdas não constituem um grupo homogêneo, com características, experiências e formas de identificação uniformes. As identidades surdas são construídas nas relações sociais e culturais, sendo influenciadas pelas experiências individuais, pelas interações com outros sujeitos e grupos e pelas diferentes formas de vivenciar a surdez.

Nesse sentido, as pessoas surdas apresentam trajetórias distintas, que envolvem diferentes relações com a Libras, com a comunidade surda e com a cultura surda. Assim, compreender as identidades surdas a partir da perspectiva de Perlin (1998) implica reconhecer a pluralidade desses sujeitos, considerando que não existe uma única maneira de ser surdo, mas diferentes formas de constituir suas identidades, experiências e pertencimentos que configuram a existência de uma cultura surda.

A cultura surda, além da perspectiva das identidades sociais, envolve experiências compartilhadas, formas de comunicação, práticas sociais, manifestações artísticas, memórias coletivas e modos de compreender o mundo. Sua constituição está relacionada às experiências visuais e à utilização das línguas de sinais, mas não se limita a esses elementos. As comunidades surdas apresentam diferentes trajetórias históricas e culturais, sendo inadequado atribuir a todos os seus integrantes uma identidade única ou uma experiência uniforme.

Acerca da cultura surda, Strobel (2008) contribui para o entendimento dessa cultura ao destacar a importância de conhecer as experiências e as produções culturais dos sujeitos surdos a partir de suas próprias perspectivas. Essa abordagem permite questionar representações construídas exclusivamente por pessoas ouvintes e reconhecer os surdos como protagonistas de suas histórias e de suas formas de organização coletiva.

A pesquisadora Strobel, ao discutir a cultura surda, apresenta oito artefatos culturais que contribuem para compreender as experiências, as práticas e as formas de expressão que constituem essa cultura no contexto da comunidade surda brasileira. Esses artefatos não se limitam a objetos materiais, mas abrangem elementos simbólicos e aspectos das vivências individuais e coletivas das pessoas surdas. Entre eles, destaca-se a experiência visual, que ocupa um lugar central na maneira como as pessoas surdas percebem e interpretam o mundo, estabelecem relações sociais e constroem suas identidades culturais.

ISSN: 2358-8829

Os artefatos culturais surdos apresentados por Strobel (2008) são: a experiência visual, linguística, familiar, a literatura surda, a vida social e esportiva, as artes visuais, a política e os materiais. Os autores Possebon e Peixoto(2023) propõem o acréscimo da religiosidade como o nono artefato cultural dos surdos. O reconhecimento desses elementos culturais fariam diferença no contexto educacional de estudantes surdos.

No ambiente educacional, a valorização da cultura surda implica reconhecer a legitimidade das experiências visuais, incentivar o contato com a língua de sinais e incluir referências culturais produzidas por pessoas surdas. Também pressupõe garantir que os estudantes possam participar das atividades escolares sem que sua identidade seja desconsiderada ou tratada como obstáculo ao processo de aprendizagem.

Sendo assim, a língua de sinais ocupa posição central nesse processo porque possibilita a comunicação, a construção de conhecimentos e a participação em diferentes espaços sociais. No caso da Libras, sua modalidade visual-espacial oferece condições para a interação por meio de recursos linguísticos que não dependem da produção oral. A língua de sinais possui estrutura gramatical complexa que correspondem aos aspectos: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático presente nas línguas orais (QUADROS& KARNOPP, 2004) Seu reconhecimento como língua é essencial para superar concepções que a tratam como simples conjunto de gestos ou como instrumento secundário de comunicação, como veremos no próximo tópico.

3.3 Libras, direitos linguísticos e educação bilíngue

As discussões sobre a educação de surdos foram marcadas por diferentes abordagens metodológicas. Entre elas, destaca-se o oralismo, que priorizou a fala e a leitura labial; a comunicação total, que propôs a utilização de diferentes recursos comunicativos; e o bilinguismo que reconhece a importância das línguas de sinais para a comunicação e a aprendizagem.

No entanto, para a aceitação da abordagem bilíngue na educação, foi preciso o fortalecimento dos estudos linguísticos para o reconhecimento das línguas de sinais como sistemas linguísticos dotados de estrutura própria. Quadros e Karnopp (2004) demonstram a importância da análise linguística da Libras, contribuindo para superar concepções que a reduzem a gestos ou a uma forma simplificada da língua portuguesa.

ISSN: 2358-8829

No Brasil, a Lei nº 10.436/2002 representa um marco no reconhecimento dos direitos linguísticos do povo surdo. A legislação reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, estabelecendo referências para sua difusão e utilização (BRASIL, 2002).

O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta essa lei e estabelece disposições relacionadas à formação de profissionais da área da Libras, professores e intérpretes da língua de sinais[5], à inserção da Libras como componente curricular obrigatório em cursos de formação de professores, e à organização de condições para a educação de estudantes surdos, como o acesso as salas de atendimento Educacional Especializado-AEE (BRASIL, 2005). Esses dispositivos evidenciam que a acessibilidade linguística depende de ações institucionais e da preparação dos profissionais envolvidos.

Outro marco relevante é a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. O documento estabelece direitos relacionados à educação, à acessibilidade e à participação social, reforçando a necessidade de eliminar barreiras que dificultem o exercício desses direitos, nesse caso, principalmente, a barreira comunicacional (BRASIL, 2015).

Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional disposições específicas sobre a educação bilíngue de surdos. Essa modalidade prevê a Libras como primeira língua- L1 e o português escrito como segunda língua-L2, podendo ser organizada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues, escolas comuns ou polos de educação bilíngue, conforme as disposições legais (BRASIL, 2021).

A educação bilíngue exige planejamento pedagógico que considere as particularidades linguísticas dos estudantes. Isso envolve professores com formação adequada, materiais acessíveis, oportunidades de interação em Libras e estratégias específicas para o ensino da língua portuguesa escrita. Não se trata apenas de traduzir conteúdos, mas de organizar o processo de ensino e aprendizagem considerando as línguas envolvidas.

O reconhecimento legal, contudo, não garante automaticamente a efetivação dos direitos. É necessário que as redes de ensino disponibilizem profissionais da Libras, professores e tradutores/intérpretes de Libras com fluência e formação adequada para o ensino da Libras como primeira língua -L1 e a língua portuguesa como segunda língua- L2 , materiais didáticos adequados , promovam a formação continuada dos profissionais e acompanhem as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. A participação das pessoas surdas e de

[5] Com a criação do curso de Letras- Libras (lincenciatura e bacharelado), inicialmente pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, em 2006 ,posteriormente pela UFPB ,em 2009 . Hoje mais de vinte universidades oferecem o curso no Brasil.

ISSN: 2358-8829

suas organizações também é relevante para que as políticas educacionais considerem as experiências da própria comunidade.

Na prática, acerca da educação bilíngue para surdos no Brasil, o Ministério da Educação afirma que, de acordo com dados do Censo Escolar 2025 do Inep, a modalidade da educação bilíngue de surdos está presente em 119 escolas de todas as regiões do país. Desse total, 50 são escolas bilíngues de surdos e 69 são escolas que oferecem classes ou turmas bilíngues de surdos, somando 690 salas e turmas em funcionamento. A maior parte dessa oferta está na rede pública, com 94 escolas e 536 salas e turmas. Embora seja possível afirmar que a educação bilíngue para surdos está implementada no Brasil, os limites deste estudo não permitem mapear como essa modalidade vem ocorrendo na prática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados do Censo Escolar (INEP, 2025) revelam a materialização inicial da Lei nº 14.191/2021 no cenário brasileiro, registrando 119 escolas que ofertam a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, com um total de 690 salas e turmas em funcionamento. Nota-se o protagonismo do Estado na garantia desse direito, uma vez que a rede pública concentra a maior parte da infraestrutura, respondendo por 94 escolas e 536 turmas.

Essa configuração quantitativa sinaliza um avanço democrático importante na superação do histórico de exclusão e marginalização linguística herdado desde o Congresso de Milão (1880), evidenciando que o bilinguismo começa a se consolidar institucionalmente não apenas em escolas específicas de surdos (50 instituições), mas também por meio de classes ou turmas bilíngues em escolas regulares (69 instituições).

Contudo, ao tensionar esses dados com o aporte socioantropológico de Strobel (2008) e Perlin (1998), a discussão transita da existência física dessas turmas para a qualidade das experiências vivenciadas nelas. O reconhecimento e a aplicabilidade dos nove artefatos culturais surdos, demandam um ecossistema escolar imerso na Libras, o que desafia o formato de "classes bilíngues" inseridas em contextos majoritariamente ouvintes.

A mera oferta de salas não assegura, por si só, a eliminação das barreiras comunicacionais. Sem políticas rigorosas de formação continuada de professores e tradutores/intérpretes fluentes, corre-se o risco de reduzir a modalidade bilíngue a um arranjo integrador e paliativo, descaracterizando a complexidade linguística defendida por Quadros e Karnopp (2004).

Por fim, o contraste entre a robustez dos marcos legais (como o Decreto nº 5.626/2005 e a LDB) e a distribuição pulverizada dessas 690 turmas pelo território nacional expõe os limites

ISSN: 2358-8829

metodológicos deste estudo. Embora os indicadores estatísticos oficiais comprovem de forma categórica que a educação bilíngue está formalmente implementada e distribuída pelas regiões do Brasil, a natureza macroestrutural desses dados impede o mapeamento de sua execução real no cotidiano escolar.

Conclui-se, portanto, que a consolidação do direito linguístico caminha a passos firmes na esfera normativa e censitária; todavia, a dinâmica prática da transição do modelo clínico-patológico para o socioantropológico no chão da escola permanece como um vasto campo a ser investigado por futuras pesquisas empíricas locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia que a compreensão da surdez precisa ultrapassar uma perspectiva exclusivamente clínica, considerando suas dimensões linguísticas, culturais e identitárias. As contribuições de Strobel (2008) e Perlin (1998) demonstram, respectivamente, a importância dos artefatos culturais e a pluralidade das identidades surdas.

Embora a legislação brasileira tenha avançado no reconhecimento da Libras e da educação bilíngue, persistem desafios para a efetivação desses direitos. A formação docente, a acessibilidade e as práticas pedagógicas adequadas são fundamentais para garantir a participação dos estudantes surdos.

Conclui-se que uma educação inclusiva deve reconhecer as diferenças linguísticas e culturais, respeitar as múltiplas identidades surdas e promover condições efetivas de aprendizagem e pertencimento.

Na prática, acerca da educação bilíngue para surdos no Brasil, o Ministério da Educação afirma que, de acordo com dados do Censo Escolar 2025 do Inep, a modalidade está presente em 119 escolas de todas as regiões do país. Desse total, 50 são escolas bilíngues de surdos e 69 são escolas que oferecem classes ou turmas bilíngues, somando 690 salas e turmas em funcionamento, cuja maior parte da oferta está na rede pública (94 escolas e 536 salas). Contudo, embora seja possível afirmar que a educação bilíngue para surdos está normativamente e quantitativamente implementada no Brasil, os limites deste estudo não permitem mapear como essa modalidade vem ocorrendo na prática pedagógica cotidiana.

REFERÊNCIAS

ISSN: 2358-8829

BRASIL. [Constituição (1988)]. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Semana do Surdo destaca novas diretrizes para a Educação Bilíngue de Surdos. Brasília, DF: MEC, 25 set. 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/setembro/semana-do-surdo-destaca-novas-diretrizes-para-a-educacao-bilingue-de-surdos. Acesso em: 28 out. 2026.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

SANTANA, Ana Paula. Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

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

STROBEL, Karin Lilian. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.