

**A LIBRAS COMO COMPONENTE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA:
FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS
NO ENSINO REGULAR**

**BRAZILIAN SIGN LANGUAGE AS A CURRICULAR COMPONENT IN BRASILIAN BASIC
EDUCATION: TEACHER TRAINING, BILINGUAL EDUCATION, AND THE INCLUSION OF
DEAF STUDENTS IN REGULAR EDUCATION**

 <https://doi.org/10.63330/sasciencesv6n2-090>

Submetido em: 15/07/2026 e Publicado em: 22/07/2026

SAS: e26311

Elisângela Xavier Moreira

Especialista em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável
Faculdade Dom Alberto
E-mail: elisangelaxaviermoreira2@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1575-2324>

Luciene Siqueira Freitas Almeida

Mestranda em Educação
Universidade Federal do Tocantins
E-mail: isqueirafreitas@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/00009-0003-5212-1904>

Maira Alves da Costa

Licenciatura em Letras
Universidade Federal do Tocantins
E-mail: costamaira78@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1964-38X>

Benício da Costa Neves

Mestre em Ciências Policiais
Academia Policial Militar Tiradentes (APMT)
E-mail: nevesbenicio@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9802-7184>

Suzane Bucar Resplande

Especialista em Enfermagem do Trabalho
Universidade Estadual do Tocantins
E-mail: idsuzane@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1044-939X>

Viviana Vitória Cruz Pereira

Especialista em Gestão
Universidade Estadual do Maranhão
E-mail: vivianavitoria12@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7430-4437>



Simone Resplandes Borges de Moraes
Especialista em Sociedade, Trabalho docente e Gestão Democrática
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: simoneprofessoratoc@seduc.to.gov.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0009-3804-3122>

Edglês Gomes Kruk
Mestrando em Artes
Universidade Federal do Tocantins
E-mail: eddiegkruk8@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8267-2669>

Marcos Antonio Negreiros Dias
Doutorando em Ciências Florestais e Ambientais
Universidade Federal do Tocantins
E-mail: marcosnegreiros1985@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1964-620X>

Resumo

O estudo analisa a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como componente curricular na educação básica brasileira, considerando sua relevância para a formação docente, a educação bilíngue e a inclusão de estudantes surdos no ensino regular. Parte-se do contexto de avanços legais relacionados ao reconhecimento da Libras, mas também da persistência de barreiras linguísticas, pedagógicas e curriculares que dificultam a participação efetiva dos estudantes surdos na escola comum. O problema consistiu na distância entre a previsão normativa da acessibilidade comunicacional e a efetivação de práticas escolares bilíngues, ainda frequentemente restritas à presença do intérprete. O objetivo deste artigo foi analisar como a inserção da Libras no currículo pode contribuir para ampliar a comunicação, fortalecer a formação docente e promover a inclusão escolar. A metodologia utilizada foi uma revisão de escopo, de abordagem qualitativa, orientada pela matriz PRISMA e pela análise de conteúdo de Bardin. Os resultados indicam que a Libras deve ser compreendida como língua natural, visual-espacial, culturalmente situada e indispensável à escolarização de estudantes surdos. Verifica-se que a inclusão depende de formação docente, materiais bilíngues, metodologias visuais e ambientes linguisticamente acessíveis. Conclui-se que a Libras como componente curricular favorece uma educação básica mais inclusiva, bilíngue, participativa e coerente com o direito de aprender.

Palavras-chave: Acessibilidade comunicacional; Cultura surda; Mediação linguística; Políticas educacionais; Práticas pedagógicas.



Abstract

The study analyzes Brazilian Sign Language (Libras) as a curricular component in Brazilian basic education, considering its relevance to teacher training, bilingual education, and the inclusion of deaf students in regular education. It starts from the context of legal advances related to the recognition of Libras, while also acknowledging the persistence of linguistic, pedagogical, and curricular barriers that hinder the effective participation of deaf students in mainstream schools. The problem addressed was the gap between the normative provision of communicational accessibility and the implementation of bilingual school practices, which are still often restricted to the presence of an interpreter. The objective of this article was to analyze how the inclusion of Libras in the curriculum can contribute to expanding communication, strengthening teacher training, and promoting school inclusion. The methodology used was a qualitative scoping review, guided by the PRISMA framework and Bardin's content analysis. The results indicate that Libras should be understood as a natural, visual-spatial, culturally situated language that is essential to the schooling of deaf students. It is observed that inclusion depends on teacher training, bilingual materials, visual methodologies, and linguistically accessible environments. The study concludes that Libras as a curricular component promotes a more inclusive, bilingual, participatory basic education aligned with the right to learn.

Keywords: Communicational accessibility; Deaf culture; Educational policies; Linguistic mediation; Pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

A educação de estudantes surdos na educação básica brasileira constitui um campo marcado por avanços legais, disputas pedagógicas e desafios persistentes de inclusão. Historicamente, a escolarização desse público foi atravessada por modelos que, durante longo período, privilegiaram a oralização e secundarizaram as línguas de sinais, produzindo barreiras comunicacionais, curriculares e identitárias (Carvalho et al., 2024a). Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, pela Lei nº 10.436/2002, e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, ampliou-se o debate sobre a necessidade de garantir aos estudantes surdos condições linguísticas adequadas para aprender, interagir e participar da vida escolar. Nesse contexto, a Libras deixa de ser compreendida apenas como instrumento de apoio e passa a ser considerada elemento estruturante para a educação bilíngue, para a formação docente e para a inclusão escolar no ensino regular (Brasil, 2002; Brasil, 2005).

A Libras é uma língua natural, visual-espacial e dotada de estrutura gramatical própria, constituída por parâmetros linguísticos específicos, como configuração de mão, movimento, ponto de articulação, orientação, expressões faciais e uso do espaço. Essa organização demonstra que a Libras não corresponde



a um conjunto de gestos ou a uma representação simplificada da Língua Portuguesa, mas a um sistema linguístico autônomo, capaz de produzir sentidos, expressar conceitos abstratos e mediar processos de aprendizagem. O reconhecimento dessa complexidade é indispensável para superar práticas pedagógicas reducionistas e compreender que a aprendizagem do estudante surdo depende de uma língua acessível, culturalmente situada e pedagogicamente valorizada (Bresciani, 2022; Carvalho et al., 2024a).

Ademais, a discussão sobre a Libras assume relevância ainda maior quando relacionada à educação bilíngue de surdos. Essa perspectiva compreende a Libras como primeira língua da pessoa surda e a Língua Portuguesa, especialmente em sua modalidade escrita, como segunda língua. Tal compreensão desloca a escola de uma lógica de adaptação pontual para uma lógica de reorganização pedagógica, na qual o currículo, as metodologias, os materiais didáticos e as práticas de interação precisam considerar a experiência visual do estudante surdo. Assim, a educação bilíngue não se limita à presença do intérprete em sala de aula, mas exige a construção de ambientes linguísticos acessíveis, o fortalecimento da formação docente e a valorização da cultura surda no cotidiano escolar (Morais; Martins, 2020; Teixeira; Stieler, 2026).

Embora a legislação brasileira tenha avançado no reconhecimento da Libras e na garantia de direitos educacionais às pessoas surdas, ainda há distância entre a norma legal e as práticas escolares efetivamente desenvolvidas. Em muitas instituições, a inclusão do estudante surdo permanece restrita à matrícula no ensino regular ou à presença do intérprete de Libras, sem que haja mudanças estruturais no currículo, na formação dos professores e nas estratégias didáticas. Essa situação demonstra que a inclusão escolar não se realiza apenas pelo acesso físico à escola, mas pela garantia de participação, comunicação, aprendizagem e pertencimento. Portanto, o problema central reside na permanência de barreiras linguísticas e pedagógicas que limitam a efetivação de uma educação bilíngue e inclusiva para estudantes surdos na educação básica brasileira (Carvalho et al., 2024b; Silva, 2024).

Nesse cenário, a inserção da Libras como componente curricular da educação básica apresenta-se como possibilidade de ampliar a comunicação entre estudantes surdos e ouvintes, favorecer a mediação cultural e fortalecer práticas escolares inclusivas. Ao ser incorporada ao currículo, a Libras passa a ser ensinada não apenas aos estudantes surdos, mas também aos ouvintes, professores e demais sujeitos da comunidade escolar, contribuindo para reduzir a dependência exclusiva do intérprete e ampliar as interações diretas no ambiente educativo. Essa proposta dialoga com a Base Nacional Comum Curricular, especialmente com os princípios da formação integral, da valorização da diversidade, da comunicação, da empatia, da cooperação e do respeito às diferenças, ainda que a BNCC não estabeleça a Libras como componente obrigatório para todos os estudantes (Brasil, 2018; Silva et al., 2024).

A lacuna que justifica este estudo está na necessidade de discutir a Libras não apenas como recurso de acessibilidade, mas como componente curricular capaz de reorganizar práticas pedagógicas, fortalecer a



formação docente e ampliar a participação dos estudantes surdos no ensino regular. A literatura evidencia avanços importantes sobre os fundamentos linguísticos da Libras, a educação bilíngue, o papel do intérprete e a inclusão escolar; contudo, ainda são necessárias análises que articulem esses eixos em torno da defesa da Libras como conhecimento escolar sistematizado na educação básica (Castro Júnior; Francisco; Prometi, 2023; Howerton-Fox; Viesca; Teemant, 2024).

A formação docente ocupa posição estratégica nessa discussão, pois o professor regente permanece responsável pelo planejamento, pela mediação pedagógica e pela avaliação da aprendizagem dos estudantes surdos. A presença do intérprete é relevante para a acessibilidade comunicacional, mas não substitui o trabalho pedagógico do professor nem elimina a necessidade de metodologias visuais, materiais bilíngues e práticas curriculares inclusivas. Quando os docentes desconhecem a Libras e a cultura surda, a participação do estudante surdo tende a ficar limitada à tradução dos conteúdos, sem plena integração às dinâmicas da sala de aula. Desse modo, a formação inicial e continuada em Libras constitui requisito fundamental para que a escola regular avance de uma inclusão formal para uma inclusão efetiva (Correa; Fernandes, 2019; Carvalho et al., 2024b).

Diante cenário, o presente artigo teve como objetivo analisar a Libras como componente curricular na educação básica brasileira, destacando suas relações com a formação docente, a educação bilíngue e a inclusão de estudantes surdos no ensino regular.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão sistematizada de escopo, de abordagem qualitativa, com finalidade exploratória e descritiva. A escolha por esse tipo de revisão justifica-se pela necessidade de mapear, organizar e interpretar a produção científica e normativa relacionada à Libras como componente curricular na educação básica brasileira, considerando suas interfaces com a formação docente, a educação bilíngue e a inclusão de estudantes surdos no ensino regular. A revisão de escopo foi adequada por permitir a identificação de conceitos centrais, tendências teóricas, lacunas de investigação e possibilidades pedagógicas relacionadas ao objeto analisado.

A seleção dos materiais ocorreu por meio de levantamento bibliográfico e documental em bases acadêmicas e repositórios científicos, incluindo Google Acadêmico, periódicos científicos, bases indexadas como Scopus e Web Of Science e documentos normativos oficiais brasileiros. Foram considerados artigos científicos, livros, capítulos, documentos legais e produções acadêmicas relacionadas diretamente à Libras, à educação bilíngue de surdos, à formação docente e à inclusão escolar. Também integraram o corpus normativo a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Base Nacional Comum Curricular — BNCC, por constituírem documentos fundamentais para a discussão da Libras no campo educacional brasileiro.

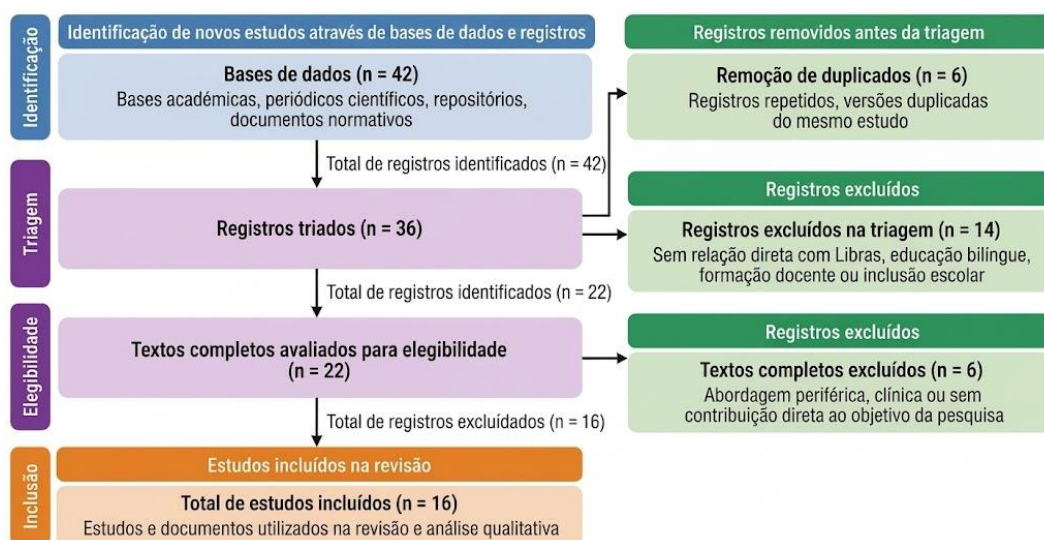


Foram adotados como critérios de inclusão: publicações em português, inglês ou espanhol; estudos relacionados à Libras, educação de surdos, educação bilíngue, formação docente ou inclusão escolar; textos com aderência ao contexto da educação básica; e documentos legais brasileiros relacionados ao tema. Foram excluídos estudos duplicados, publicações sem relação direta com o objeto da pesquisa, textos restritos à abordagem clínica da surdez sem diálogo educacional e materiais que tratavam da Libras apenas de forma periférica.

O processo de seleção foi organizado com base na lógica do protocolo PRISMA, adaptado à revisão de escopo. Inicialmente, foram identificados os registros nas bases de dados e em outras fontes. Em seguida, realizou-se a remoção de duplicidades, a triagem por título e resumo, a leitura dos textos completos elegíveis e, por fim, a definição do corpus final utilizado na análise. Esse procedimento permitiu maior transparência na seleção dos estudos e na composição da base teórica da pesquisa.

Com base no fluxo metodológico do protocolo PRISMA, o processo de seleção da literatura estruturou-se em etapas sistemáticas de filtragem. Na fase inicial de Identificação, foram localizados 42 registros em bases acadêmicas, periódicos científicos, repositórios e documentos normativos. Após a Remoção de duplicados, que resultou na exclusão de 6 registros repetidos, restaram 36 publicações para a etapa de Triagem. A análise de títulos, resumos e palavras-chave levou à exclusão de 14 estudos que não apresentavam relação direta com Libras, educação bilíngue, formação docente ou inclusão escolar. Na etapa de Elegibilidade, os 22 textos restantes foram submetidos à leitura integral, culminando na exclusão de mais 6 trabalhos por possuírem abordagens periféricas, clínicas ou sem contribuição direta ao objetivo do estudo. Por fim, a Inclusão consolidou um corpus final de 16 estudos e documentos para a revisão e análise qualitativa (Figura 1).

Figura 1. Fluxograma Prisma



Fonte: Os autores (2026)



Após a definição do corpus final, os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin, organizada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante dos textos selecionados, buscando identificar ideias recorrentes e conceitos estruturantes. Na exploração do material, foram destacadas unidades de sentido relacionadas à Libras, educação bilíngue, currículo, formação docente, intérprete e inclusão escolar. Na etapa final, os achados foram agrupados em categorias temáticas e interpretados à luz dos objetivos do estudo.

A categorização permitiu organizar a revisão em seis eixos analíticos principais: fundamentos linguísticos, comunicacionais e educacionais da Libras; percurso histórico da educação de surdos; educação bilíngue de surdos na educação básica; Libras como componente curricular; papel do intérprete de Libras e limites da mediação linguística; e inclusão escolar de estudantes surdos no ensino regular. Essa organização possibilitou a triangulação das ideias dos autores, identificando convergências, tensões e lacunas na literatura analisada (Tabela 1).

Tabela 1. Matriz de análise de conteúdo da revisão

Categoria temática	Unidade de análise	Autores/documentos	Síntese interpretativa
Fundamentos linguísticos da Libras	Libras como língua natural, visual-espacial, autônoma e estruturada	Bresciani (2022); Castro Júnior, Francisco e Prometi (2023); Carvalho et al. (2024a); Batista (2025)	A Libras deve ser compreendida como língua plena, com gramática própria, diversidade linguística e função social na constituição da comunidade surda.
Percurso histórico da educação de surdos	Oralismo, apagamento da língua de sinais, resistência e emergência da educação bilíngue	Müller e Silva (2019); Morais e Martins (2020); Martins, Ferreira e Caldeira (2021); Carvalho et al. (2024a)	A educação de surdos foi marcada por práticas de normalização, mas a perspectiva bilíngue emerge como resposta às formas históricas de silenciamento linguístico.
Educação bilíngue	Libras como primeira língua e Língua Portuguesa escrita como segunda língua	Correa e Fernandes (2019); Morais e Martins (2020); Howerton-Fox, Viesca e Teemant (2024); Teixeira e Stieler (2026)	A educação bilíngue exige ambientes linguísticos acessíveis, metodologias visuais, materiais bilíngues e reconhecimento da experiência visual do estudante surdo.
Libras como componente curricular	Ensino de Libras na educação básica para surdos e ouvintes	Brasil (2018); Carvalho et al. (2024b); Silva et al. (2024); Silva (2024)	A inserção curricular da Libras amplia a comunicação, reduz barreiras, fortalece a convivência escolar e dialoga com competências da BNCC.
Intérprete e mediação linguística	Acessibilidade comunicacional e limites da atuação isolada do intérprete	Brasil (2005); Carvalho et al. (2024b); Silva et al. (2024); Teixeira e Stieler (2026)	O intérprete é essencial, mas não substitui o professor, o currículo acessível nem a formação da comunidade escolar em Libras.
Inclusão escolar	Formação docente, práticas visuais, materiais bilíngues e participação do estudante surdo	Carvalho et al. (2024b); Howerton-Fox, Viesca e Teemant (2024); Silva (2024); Teixeira e Stieler (2026)	A inclusão efetiva depende de ações institucionais articuladas, formação docente, práticas pedagógicas bilíngues e superação da lógica da simples matrícula.

Fonte: Os autores (2026)



A análise dos dados foi realizada pela comparação entre os achados dos diferentes autores, documentos legais e categorias analíticas. Esse procedimento permitiu integrar a perspectiva linguística, histórica, pedagógica e normativa da Libras, possibilitando uma compreensão ampliada de sua relevância como componente curricular. Dessa forma, a metodologia adotada contribuiu para sustentar a discussão sobre a necessidade de reconhecer a Libras como conhecimento escolar, prática comunicacional e eixo estruturante da inclusão de estudantes surdos na educação básica brasileira.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: FUNDAMENTOS LINGUÍSTICOS, COMUNICACIONAIS E EDUCACIONAIS

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) constitui uma língua natural, visual-espacial e plenamente estruturada, utilizada pela comunidade surda brasileira como meio legítimo de comunicação, expressão cultural e construção de conhecimento. Diferentemente de concepções reducionistas que a associam a gestos soltos, mímicas ou representações simplificadas da Língua Portuguesa, a Libras possui organização linguística própria, com regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas. Sua estrutura se realiza por meio de parâmetros visuais, como configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação da palma e expressões não manuais, o que demonstra sua complexidade enquanto sistema linguístico independente. Dessa forma, compreender a Libras como língua é o primeiro passo para superar práticas escolares excludentes e reconhecer a centralidade da comunicação visual no processo educacional dos estudantes surdos (Bresciani, 2022).

Além de sua dimensão estrutural, a Libras apresenta especificidades comunicacionais que a diferenciam das línguas orais-auditivas. Enquanto a Língua Portuguesa se organiza predominantemente pelo canal oral e auditivo, a Libras se realiza pelo canal visual e gestual, envolvendo mãos, corpo, expressões faciais e uso do espaço. Essa diferença modal não representa limitação, mas outra forma de produção de sentido, igualmente capaz de expressar conceitos concretos, abstratos, científicos, culturais e afetivos. Assim, a Libras deve ser compreendida como língua completa, capaz de sustentar interações sociais complexas, processos de escolarização e práticas de participação cidadã (Carvalho et al., 2024a).

A dimensão comunicacional da Libras é fundamental para a inclusão escolar, pois a ausência de uma língua acessível compromete diretamente a participação do estudante surdo no ambiente educativo. Quando a escola não dispõe de professores capacitados, intérpretes, materiais bilíngues e práticas pedagógicas adequadas, o aluno surdo tende a permanecer fisicamente presente, mas comunicacionalmente isolado. Essa situação mostra que a inclusão não se efetiva apenas pela matrícula no ensino regular, mas pela criação de condições reais de interação, aprendizagem e pertencimento. Portanto, o acesso à Libras no



espaço escolar deve ser tratado como condição pedagógica essencial para a mediação do conhecimento e para a convivência entre estudantes surdos e ouvintes (Carvalho et al., 2024a).

Do ponto de vista educacional, a Libras exerce papel decisivo no desenvolvimento cognitivo, social e linguístico da criança surda. A aquisição de uma língua visual desde os primeiros anos favorece a organização do pensamento, a ampliação do vocabulário, a construção da identidade e o acesso aos conteúdos escolares. Em contextos nos quais a criança surda chega à escola sem domínio consistente da Libras e sem acesso pleno à Língua Portuguesa escrita, surgem dificuldades que não decorrem de incapacidade intelectual, mas da ausência de mediação linguística adequada. Assim, a escola precisa reconhecer que a aprendizagem do estudante surdo depende de um ambiente educacional que respeite sua forma específica de comunicação e promova o uso sistemático da Libras (Batista, 2025).

A consolidação da Libras no campo educacional também está associada ao reconhecimento de sua diversidade linguística. Como toda língua viva, a Libras apresenta variações regionais, sociais e culturais, expressas em diferentes sinais, usos lexicais, expressões faciais e formas de sinalização. Essas variações não fragilizam a língua; ao contrário, revelam sua vitalidade e sua inserção em comunidades reais de uso. Nesse sentido, a diversidade da Libras deve ser considerada nos processos de ensino, nos materiais didáticos e na formação docente, evitando a ideia equivocada de que há uma única forma absoluta de sinalizar em todo o território brasileiro (Castro Júnior; Francisco; Prometi, 2023).

A Libras também precisa ser compreendida como língua minoritária, utilizada por uma comunidade que historicamente enfrentou barreiras de reconhecimento, acesso e participação social. Embora seja oficialmente reconhecida no Brasil, sua presença ainda é limitada em muitos espaços institucionais, inclusive na escola. Essa condição exige políticas educacionais capazes de garantir sua difusão, seu ensino e sua valorização, especialmente na educação básica. Desse modo, tratar a Libras como componente curricular não significa apenas acrescentar uma disciplina ao currículo, mas fortalecer práticas escolares que reconheçam a comunidade surda, sua cultura e suas formas próprias de produção de conhecimento (Castro Júnior; Francisco; Prometi, 2023).

No âmbito da educação bilíngue, a Libras assume função estruturante, pois deve ser considerada a primeira língua dos estudantes surdos, enquanto a Língua Portuguesa, especialmente em sua modalidade escrita, deve ser ensinada como segunda língua. Essa perspectiva rompe com práticas historicamente baseadas no oralismo, que buscavam adaptar o surdo ao padrão comunicacional ouvinte, muitas vezes desconsiderando sua experiência visual de mundo. A educação bilíngue, portanto, propõe outro caminho: partir da Libras como língua de instrução, interação e constituição subjetiva, garantindo ao estudante surdo melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento escolar (Martins; Ferreira; Caldeira, 2021).

A inserção da Libras como componente curricular na educação básica também beneficia estudantes ouvintes, professores e demais profissionais da escola. Ao aprenderem Libras como segunda língua ou



língua adicional, os sujeitos ouvintes ampliam suas possibilidades de comunicação com colegas surdos e contribuem para a construção de um ambiente escolar mais participativo. Essa aprendizagem favorece a redução de barreiras comunicacionais, fortalece a convivência e amplia o reconhecimento da diversidade presente na escola. Portanto, o ensino de Libras para ouvintes não deve ser visto como medida secundária, mas como estratégia pedagógica de inclusão e mediação cultural (Silva et al., 2024).

A formação docente é outro eixo indispensável para a efetivação da Libras no contexto educacional. A presença do intérprete é relevante, mas não substitui a responsabilidade pedagógica do professor regente, que precisa compreender as especificidades linguísticas e culturais do estudante surdo. Quando o docente desconhece a Libras e não utiliza metodologias visuais, a aprendizagem tende a ficar restrita à mediação do intérprete, reduzindo a interação direta entre professor e aluno. Por isso, a formação inicial e continuada em Libras deve ser incorporada como exigência para uma prática pedagógica inclusiva, planejada e comprometida com a aprendizagem de todos (Carvalho et al., 2024a).

Dessa forma, os fundamentos linguísticos, comunicacionais e educacionais da Libras demonstram que sua presença na escola não pode ser periférica ou eventual. Trata-se de uma língua completa, diversa e essencial para o desenvolvimento dos estudantes surdos, para a formação de professores e para a construção de práticas escolares inclusivas. Quando reconhecida como componente curricular, a Libras deixa de ser apenas recurso de acessibilidade e passa a integrar o projeto pedagógico da escola, contribuindo para uma educação bilíngue, participativa e socialmente comprometida com a inclusão de estudantes surdos no ensino regular (Carvalho et al., 2024b).

3.2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DO ORALISMO À PERSPECTIVA BILÍNGUE

A educação de surdos foi historicamente marcada por disputas entre modelos que ora reconheciam a língua de sinais como possibilidade legítima de comunicação, ora a negavam em favor da oralização. Desde os primeiros registros de experiências educacionais voltadas a pessoas surdas, observa-se que a questão central não era apenas pedagógica, mas também linguística, cultural e política, pois envolvia a definição de qual língua deveria mediar o acesso do estudante surdo ao conhecimento. Nesse percurso, a escola tornou-se espaço de tensão entre práticas de normalização, que buscavam aproximar o surdo do padrão ouvinte, e práticas de reconhecimento, que passaram a compreender a surdez como diferença linguística e cultural (Müller; Silva, 2019).

No contexto europeu, a educação de surdos ganhou maior sistematização com experiências que utilizaram sinais como estratégia de ensino, especialmente a partir da atuação de Charles-Michel de L'Épée, na França, no século XVIII. Sua proposta contribuiu para reconhecer que pessoas surdas poderiam aprender, comunicar-se e participar socialmente por meio de uma língua visual. Em oposição a essa concepção,



consolidou-se também a perspectiva oralista, associada à valorização da fala, da leitura labial e da tentativa de integração do surdo à sociedade ouvinte por meio da língua oral. Assim, desde sua origem moderna, a educação de surdos foi atravessada por uma dualidade entre a valorização da comunicação sinalizada e a imposição da oralidade como padrão educacional dominante (Martins; Ferreira; Caldeira, 2021).

O Congresso de Milão, realizado em 1880, representou um marco negativo na história da educação de surdos, pois fortaleceu internacionalmente o oralismo e contribuiu para a proibição das línguas de sinais em diversos espaços escolares. A partir desse evento, a fala passou a ser compreendida como meio privilegiado de escolarização, enquanto os sinais foram deslegitimados, associados à inferioridade intelectual ou considerados obstáculo à aprendizagem. Essa decisão produziu consequências profundas para a comunidade surda, pois restringiu o acesso à língua natural, comprometeu processos de desenvolvimento cognitivo e reduziu as possibilidades de participação escolar e social. Portanto, o oralismo não foi apenas uma metodologia de ensino, mas uma política de silenciamento da experiência linguística surda (Moraes; Martins, 2020).

No Brasil, a trajetória da educação de surdos também foi influenciada por essas disputas internacionais. A criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857, com a participação do professor surdo francês Ernest Huet, marcou o início institucional da educação de surdos no país e contribuiu para a formação da Língua Brasileira de Sinais. Entretanto, assim como ocorreu em outros países, a valorização inicial da comunicação sinalizada foi progressivamente atravessada por práticas oralistas, que priorizavam a fala e a leitura labial em detrimento da língua de sinais. Dessa forma, a história brasileira da educação de surdos também revela oscilações entre reconhecimento, apagamento e resistência da Libras no espaço escolar (Carvalho et al., 2024b).

O oralismo consolidou uma concepção clínica da surdez, compreendendo o sujeito surdo a partir da falta, da deficiência e da necessidade de correção. Nessa perspectiva, a escola assumiu a função de reabilitar o estudante surdo para aproximá-lo do modelo ouvinte, deslocando o foco da aprendizagem para o treinamento da fala e para a adaptação ao padrão dominante de comunicação. Essa lógica produziu prejuízos educacionais relevantes, pois muitos estudantes permaneceram sem acesso pleno ao conteúdo escolar, à interação com seus pares e à construção de uma identidade linguística própria. Dessa forma, a crítica contemporânea ao oralismo decorre do reconhecimento de que a dificuldade escolar do surdo não está em sua condição auditiva, mas nas barreiras linguísticas e pedagógicas impostas pelo sistema educacional (Correa; Fernandes, 2019).

A partir da segunda metade do século XX, os estudos linguísticos sobre as línguas de sinais passaram a demonstrar que elas possuem estrutura gramatical própria, complexidade linguística e capacidade plena de expressão. Esse avanço teórico foi decisivo para romper com a compreensão equivocada de que os sinais seriam apenas gestos ou mímicas, permitindo que as línguas de sinais fossem reconhecidas como línguas



naturais. No caso brasileiro, esse movimento fortaleceu o reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda e contribuiu para deslocar a educação de surdos de uma perspectiva reparadora para uma perspectiva linguística e cultural. Desse modo, a fundamentação linguística da Libras tornou-se base indispensável para a defesa da educação bilíngue (Bresciani, 2022).

O reconhecimento legal da Libras, pela Lei nº 10.436/2002, e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, representaram marcos importantes para a reorganização das políticas educacionais voltadas às pessoas surdas no Brasil (Brasil, 2002; Brasil, 2005). Esses dispositivos normativos reconheceram a Libras como meio legal de comunicação e expressão e fortaleceram a necessidade de formação de professores, intérpretes e profissionais capazes de atuar com a especificidade linguística dos estudantes surdos. Contudo, a existência da legislação não garante, por si só, a efetivação de práticas escolares bilíngues, pois ainda há distância entre o reconhecimento formal da Libras e sua presença concreta no cotidiano das escolas. Assim, a política linguística precisa ser acompanhada de ações curriculares, formação docente e reorganização pedagógica (Carvalho et al., 2024a).

A perspectiva bilíngue emerge como contraponto ao oralismo ao reconhecer a Libras como primeira língua da pessoa surda e a Língua Portuguesa, especialmente em sua modalidade escrita, como segunda língua. Essa concepção altera profundamente o modo de compreender o ensino, pois a língua de sinais deixa de ser recurso auxiliar e passa a ocupar o lugar de língua de instrução, interação e constituição subjetiva do estudante surdo. Na educação bilíngue, não se trata apenas de inserir intérpretes ou traduzir conteúdos, mas de organizar ambientes linguísticos nos quais a Libras esteja presente nas práticas pedagógicas, na cultura escolar e nas relações entre professores, estudantes e comunidade. Portanto, a educação bilíngue exige uma mudança estrutural no projeto educativo da escola (Teixeira; Stieler, 2026).

A transição do oralismo para a perspectiva bilíngue também deve ser compreendida como resultado das resistências históricas da comunidade surda. Movimentos sociais, pesquisadores surdos e ouvintes, instituições educacionais e entidades representativas contribuíram para questionar políticas assimilacionistas e defender o direito à escolarização em Libras. Essa resistência demonstra que a educação bilíngue não é apenas uma proposta pedagógica, mas uma conquista política construída em oposição a modelos que historicamente silenciaram a língua e a cultura surda. Nesse sentido, a escola bilíngue ou o ambiente escolar bilíngue constitui um espaço de afirmação da diferença e de enfrentamento das práticas educacionais centradas exclusivamente na lógica ouvinte (Morais; Martins, 2020).

Apesar dos avanços, a implementação da educação bilíngue para surdos ainda enfrenta desafios na educação básica brasileira. Entre eles, destacam-se a formação insuficiente de professores em Libras, a escassez de materiais didáticos bilíngues, a limitada presença de professores surdos, a dependência excessiva do intérprete e a ausência de práticas pedagógicas visualmente acessíveis. Além disso, muitas escolas ainda confundem inclusão com simples matrícula do estudante surdo no ensino regular, sem garantir



as condições linguísticas necessárias para sua aprendizagem. Dessa forma, o percurso histórico da educação de surdos revela que a passagem do oralismo à perspectiva bilíngue permanece em construção e exige políticas efetivas, compromisso institucional e valorização da Libras como eixo estruturante da escolarização (Silva, 2024).

Assim, a história da educação de surdos demonstra um deslocamento progressivo de modelos baseados na correção da surdez para propostas fundamentadas no reconhecimento linguístico, cultural e educacional da comunidade surda. O oralismo, ao privilegiar a fala e negar a centralidade da língua de sinais, produziu exclusões que ainda repercutem nas práticas escolares contemporâneas. Em contraposição, a educação bilíngue propõe reconhecer a Libras como condição de acesso ao conhecimento, de constituição identitária e de participação escolar. Portanto, compreender esse percurso histórico é fundamental para sustentar a defesa da Libras como componente curricular e como base para uma inclusão que ultrapasse a presença física do estudante surdo na escola regular (Howerton-Fox; Viesca; Teemant, 2024).

3.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

A educação bilíngue de surdos na educação básica brasileira constitui uma proposta pedagógica, linguística e cultural fundamentada no reconhecimento da Libras como língua primeira da comunidade surda e da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua. Essa perspectiva rompe com modelos historicamente centrados na oralização e desloca o foco da deficiência para a diferença linguística, compreendendo que o estudante surdo aprende, interage e constrói conhecimentos por meio de uma experiência visual de mundo. Assim, a educação bilíngue não deve ser confundida com mera presença de intérprete em sala de aula, pois exige organização curricular, metodologias visuais, formação docente, materiais didáticos adequados e ambientes escolares linguisticamente acessíveis (Müller; Silva, 2019; Moraes; Martins, 2020; Teixeira; Stieler, 2026).

A consolidação da educação bilíngue depende, inicialmente, da compreensão da Libras como língua natural, completa e independente, dotada de estrutura gramatical própria. A Libras não é uma transposição gestual da Língua Portuguesa, mas um sistema linguístico visual-espacial que possui parâmetros fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos próprios, realizados por configurações de mãos, movimentos, pontos de articulação, orientação, expressões faciais e corporais. Desse modo, sua presença na escola precisa ultrapassar o uso instrumental e assumir função estruturante no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos (Bresciani, 2022; Castro Júnior; Francisco; Prometi, 2023; Carvalho et al., 2024a).

No contexto da educação básica, a Libras deve funcionar como língua de instrução, interação e constituição subjetiva do estudante surdo. Quando a criança surda tem acesso precoce e sistemático à Libras, amplia suas possibilidades de desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e escolar, pois passa a



dispor de uma língua capaz de organizar o pensamento, mediar a aprendizagem e favorecer sua participação no ambiente educativo. Por outro lado, quando esse acesso é tardio ou inexistente, as dificuldades escolares não decorrem da surdez em si, mas da ausência de condições linguísticas adequadas para a aprendizagem (Correa; Fernandes, 2019; Howerton-Fox; Viesca; Teemant, 2024).

A proposta bilíngue também pressupõe o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua para estudantes surdos. Essa orientação reconhece que a aquisição do português por esses estudantes não ocorre pelos mesmos caminhos percorridos por estudantes ouvintes, cuja primeira língua é oral-auditiva. Para o estudante surdo, a Língua Portuguesa escrita deve ser ensinada a partir de metodologias específicas, mediadas pela Libras, considerando sua experiência visual e sua condição bilíngue. Portanto, a alfabetização e o letramento do estudante surdo exigem práticas pedagógicas que articulem Libras, visualidade, leitura, escrita e produção de sentidos em contextos significativos (Correa; Fernandes, 2019; Teixeira; Stieler, 2026).

A educação bilíngue de surdos deve ser compreendida como resposta histórica às limitações do oralismo e das práticas assimilacionistas que, durante longo período, negaram a centralidade das línguas de sinais. A trajetória da educação de surdos demonstra que a imposição da fala e da leitura labial produziu exclusões, atrasos linguísticos, dificuldades de escolarização e apagamento da identidade surda. Em oposição a esse modelo, a perspectiva bilíngue valoriza a Libras como base da aprendizagem e afirma a surdez como diferença linguística e cultural, e não como incapacidade intelectual ou déficit a ser corrigido (Morais; Martins, 2020; Martins; Ferreira; Caldeira, 2021; Silva, 2024).

No Brasil, os marcos legais contribuíram para fortalecer a educação bilíngue, especialmente com o reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005. Esses instrumentos normativos ampliaram o debate sobre o direito linguístico das pessoas surdas, a formação de professores, a presença de intérpretes e o acesso à educação. Entretanto, a existência de legislação não garante, por si só, a efetividade da educação bilíngue, pois muitas escolas ainda não possuem professores fluentes em Libras, materiais didáticos bilíngues, práticas visuais sistemáticas e condições reais de participação para estudantes surdos (Carvalho et al., 2024b; Silva, 2024; Teixeira; Stieler, 2026).

A formação docente representa um dos principais desafios para a implementação da educação bilíngue na educação básica. O professor regente não pode transferir integralmente ao intérprete a responsabilidade pela mediação pedagógica do estudante surdo, pois a aprendizagem escolar depende da relação direta entre docente, aluno, conteúdo e linguagem. Nesse sentido, a formação inicial e continuada em Libras, educação de surdos, cultura surda e metodologias visuais é condição indispensável para que o professor compreenda as especificidades linguísticas do estudante surdo e organize práticas pedagógicas efetivamente inclusivas (Carvalho et al., 2024b; Silva et al., 2024; Teixeira; Stieler, 2026).



O intérprete de Libras desempenha papel relevante na acessibilidade comunicacional, mas sua presença isolada não configura uma educação bilíngue. Em muitos contextos escolares, o estudante surdo passa a interagir quase exclusivamente com o intérprete, permanecendo distante do professor e dos colegas ouvintes. Essa situação reduz a participação social e pedagógica do aluno, demonstrando que a escola precisa criar uma cultura bilíngue mais ampla, na qual professores, estudantes ouvintes, equipe pedagógica e familiares tenham acesso à Libras. Assim, a inclusão bilíngue exige corresponsabilidade institucional, e não apenas a atuação individual do profissional intérprete (Carvalho et al., 2024b; Silva et al., 2024).

A oferta de Libras como segunda língua ou língua adicional para estudantes ouvintes amplia as possibilidades de convivência e participação escolar. Quando os alunos ouvintes aprendem Libras, a comunicação com colegas surdos deixa de depender exclusivamente do intérprete, favorecendo interações mais espontâneas, colaborativas e socialmente integradoras. Essa aprendizagem contribui para reduzir barreiras comunicacionais e fortalecer uma cultura escolar mais sensível à diversidade. Portanto, a inserção da Libras como componente curricular na educação básica pode beneficiar tanto estudantes surdos quanto ouvintes, ao promover mediação cultural, respeito e participação coletiva (Silva et al., 2024; Carvalho et al., 2024b).

A educação bilíngue também precisa reconhecer a diversidade interna da Libras, considerando suas variações regionais, sociais e culturais. Como língua viva, a Libras apresenta diferentes formas de sinalização, variações lexicais e usos vinculados aos contextos comunitários em que circula. Essa diversidade não representa fragilidade, mas vitalidade linguística, devendo ser considerada no currículo, na formação docente e nos materiais didáticos. Desse modo, uma educação bilíngue consistente não pode padronizar de forma rígida a experiência linguística surda, mas deve valorizar a pluralidade de usos da Libras no Brasil (Castro Júnior; Francisco; Prometi, 2023; Batista, 2025).

A organização de ambientes linguísticos bilíngues constitui estratégia essencial para materializar os princípios da educação bilíngue. Esses ambientes devem ser visualmente acessíveis, culturalmente significativos e pedagogicamente planejados para favorecer o uso da Libras em diferentes situações escolares. Recursos visuais, tecnologias educacionais, arte, materiais bilíngues, sinalização dos espaços, presença de professores surdos e práticas colaborativas são elementos que fortalecem a aprendizagem e o pertencimento do estudante surdo. Assim, a educação bilíngue depende de uma ecologia escolar que valorize a Libras em todos os espaços, e não apenas em momentos isolados da sala de aula (Howerton-Fox; Viesca; Teemant, 2024; Teixeira; Stieler, 2026).

A perspectiva sociocultural crítica contribui para compreender que os desafios enfrentados por estudantes surdos não são inerentes à surdez, mas resultam de sistemas educacionais organizados a partir da lógica ouvinte. Quando a escola interpreta o estudante surdo pelo que ele “não consegue fazer”, reforça uma visão deficitária; quando reconhece sua forma visual de aprender, passa a valorizar suas



potencialidades. Dessa maneira, a educação bilíngue deve operar a partir de uma pedagogia da diferença, centrada nas capacidades, nas adaptações criativas e no desenvolvimento dinâmico do sujeito surdo (Howerton-Fox; Viesca; Teemant, 2024).

A educação bilíngue de surdos, portanto, não se limita a uma técnica de ensino, mas representa uma concepção de escola orientada pelo reconhecimento da Libras, da cultura surda e da diferença linguística. Sua efetivação exige políticas públicas, formação docente, currículo acessível, materiais bilíngues, participação da comunidade surda e compromisso institucional com a aprendizagem. Na educação básica brasileira, essa proposta ainda enfrenta desafios estruturais, mas constitui caminho indispensável para superar a inclusão meramente formal e assegurar ao estudante surdo o direito de aprender em uma língua que lhe permita compreender, interagir e participar plenamente da vida escolar (Morais; Martins, 2020; Carvalho et al., 2024a; Carvalho et al., 2024b; Teixeira; Stieler, 2026).

3.4 LIBRAS COMO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A inserção da Libras como componente curricular na educação básica brasileira deve ser compreendida como estratégia pedagógica de ampliação da comunicação, da participação escolar e da formação cidadã. Ao integrar o currículo, a Libras deixa de ser tratada apenas como recurso de acessibilidade destinado ao estudante surdo e passa a compor uma política pedagógica de convivência entre estudantes surdos e ouvintes, professores, gestores e demais profissionais da escola. Essa perspectiva dialoga com a compreensão de que o sujeito surdo se constitui na e pela língua de sinais, razão pela qual a escola precisa garantir condições linguísticas para que esse estudante participe dos processos de ensino, aprendizagem e interação social de modo efetivo (Correa; Fernandes, 2019).

Na educação básica, a Libras como componente curricular contribui para deslocar a escola de uma lógica adaptativa para uma lógica formativa e inclusiva. Isso significa que não basta reconhecer a presença do estudante surdo no ensino regular; é necessário reorganizar práticas, tempos, espaços e conteúdos para que a comunicação visual faça parte da cultura escolar. A escola que incorpora a Libras ao currículo amplia as possibilidades de interação entre os sujeitos e favorece a construção de uma comunidade educativa mais sensível às diferenças linguísticas e culturais. Assim, a Libras passa a funcionar como elemento curricular capaz de promover pertencimento, participação e aprendizagem compartilhada (Müller; Silva, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece fundamentos importantes para justificar a presença da Libras no currículo escolar, especialmente quando estabelece a formação integral, a valorização da diversidade, a comunicação, a empatia, a cooperação e a responsabilidade cidadã como dimensões centrais da educação básica. Embora a BNCC não organize a Libras como componente obrigatório para todos os estudantes, suas competências gerais permitem sustentar propostas curriculares que incluam a aprendizagem da Libras como prática de comunicação, respeito às diferenças e construção de uma escola



inclusiva. Nessa direção, a Libras pode ser inserida em projetos interdisciplinares, componentes diversificados, atividades de linguagem, práticas culturais, formação cidadã e ações de acessibilidade comunicacional previstas no projeto político-pedagógico da escola (Brasil, 2018).

A organização da Libras como componente curricular também fortalece a resistência contra modelos escolares que mantêm a centralidade exclusiva da Língua Portuguesa oralizada. Ao assumir a Libras como parte do currículo, a escola reconhece que a aprendizagem dos estudantes surdos não deve depender apenas da tradução realizada pelo intérprete, mas de um ambiente em que a língua de sinais circule de modo vivo nas relações pedagógicas. Esse movimento curricular contribui para superar a inclusão meramente formal e reposiciona a escola como espaço de reconhecimento da diferença linguística, especialmente quando envolve estudantes surdos, estudantes ouvintes e professores em práticas comuns de aprendizagem (Morais; Martins, 2020).

A presença curricular da Libras na educação básica também possui relevância histórica, pois responde a um processo longo de marginalização das línguas de sinais nos sistemas escolares. Durante muito tempo, a educação de surdos foi marcada por práticas que priorizavam a oralização e reduziam a língua de sinais a uma forma secundária de comunicação. Ao ser incorporada ao currículo, a Libras assume outro estatuto: deixa de ser uma alternativa emergencial e passa a ser reconhecida como conhecimento escolar, objeto de ensino, prática comunicacional e expressão cultural. Dessa forma, sua inclusão curricular contribui para reparar trajetórias de exclusão e fortalecer uma educação mais coerente com as necessidades dos estudantes surdos (Martins; Ferreira; Caldeira, 2021).

Do ponto de vista linguístico, a Libras reúne condições para ser ensinada como conhecimento curricular sistematizado, pois apresenta estrutura própria, regras gramaticais e funcionamento específico. Seu ensino pode contemplar aspectos como configuração de mãos, movimento, ponto de articulação, orientação, expressões não manuais, construção sintática, uso do espaço, variação lexical e produção de sentidos em contextos comunicativos. Esses elementos permitem que a Libras seja trabalhada de forma progressiva, com objetivos, conteúdos, metodologias e critérios avaliativos adequados às etapas da educação básica. Portanto, sua inserção curricular requer planejamento pedagógico e não pode ser reduzida à memorização isolada de sinais (Bresciani, 2022).

A diversidade linguística da Libras precisa ser considerada na construção curricular, pois a língua apresenta variações regionais, sociais e culturais que expressam a pluralidade da comunidade surda brasileira. Um currículo que desconsidera essa diversidade corre o risco de apresentar a Libras como um sistema rígido e homogêneo, afastado de seus usos reais. Ao contrário, reconhecer a variação linguística permite aproximar o ensino da Libras das práticas sociais da comunidade surda, valorizando repertórios locais, experiências culturais e diferentes formas de sinalização. Assim, o componente curricular de Libras



deve articular norma, uso, variação e contexto, evitando abordagens prescritivas limitadas (Castro Júnior; Francisco; Prometi, 2023).

A inserção da Libras como componente curricular também deve contemplar seus aspectos históricos, linguísticos e culturais. Isso significa que o ensino da Libras não deve se restringir ao aprendizado técnico de sinais, mas incluir discussões sobre cultura surda, identidade, comunicação visual, participação social, acessibilidade e direitos educacionais. Essa abordagem amplia o potencial formativo do componente, pois permite que estudantes ouvintes compreendam a Libras como língua viva e que estudantes surdos tenham sua experiência reconhecida no currículo escolar. Desse modo, a Libras passa a contribuir para uma formação mais crítica, inclusiva e culturalmente situada (Carvalho et al., 2024a).

No âmbito escolar, a Libras como segunda língua para estudantes ouvintes pode ampliar a mediação comunicacional e reduzir barreiras nas relações entre surdos e ouvintes. Quando a escola oferece Libras aos professores, estudantes, familiares e profissionais da comunidade escolar, cria condições para que a inclusão não dependa exclusivamente do intérprete. Essa medida favorece interações mais diretas, amplia a autonomia comunicativa dos estudantes surdos e contribui para que a escola se torne um espaço de convivência mais acessível. Assim, a Libras como componente curricular pode atuar como mecanismo pedagógico de inclusão, cidadania e mediação cultural (Carvalho et al., 2024b).

A abordagem curricular da Libras deve estar alinhada a uma perspectiva sociocultural crítica da educação de surdos. Essa perspectiva compreende que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos não são inerentes à surdez, mas resultam de ambientes escolares organizados prioritariamente para sujeitos ouvintes. Ao integrar a Libras ao currículo, a escola reconhece a visualidade como potência de aprendizagem e cria condições para que diferentes formas de comunicação sejam legitimadas. Portanto, o componente curricular de Libras deve valorizar capacidades, adaptações criativas e práticas pedagógicas que reconheçam o estudante surdo como sujeito ativo do processo educativo (Howerton-Fox; Viesca; Teemant, 2024).

As práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Libras como língua adicional no Brasil demonstram que há múltiplas possibilidades metodológicas para sua inserção curricular. Estudos recentes apontam experiências com abordagem comunicativa, metodologias visuais, gamificação, música, formação em serviço, práticas crítico-reflexivas e propostas interdisciplinares em diferentes regiões do país. Essa diversidade metodológica evidencia que o ensino de Libras pode ser planejado de forma dinâmica, contextualizada e adequada às realidades locais. Com isso, o componente curricular pode dialogar com diferentes áreas do conhecimento e com as competências gerais da BNCC, especialmente comunicação, repertório cultural, empatia e cooperação (Silva et al., 2024).

A inclusão da Libras no currículo da educação básica também enfrenta obstáculos estruturais que precisam ser considerados. Entre eles, destacam-se a ausência de oferta sistemática da disciplina em muitas



escolas, a formação insuficiente de professores, a carência de materiais didáticos acessíveis e a baixa presença da Libras nas práticas cotidianas da comunidade escolar. Esses desafios revelam que a institucionalização da Libras como componente curricular exige políticas públicas, investimento em formação docente, produção de materiais bilíngues e planejamento pedagógico articulado ao projeto político-pedagógico da escola. Portanto, sua efetivação depende de ações institucionais contínuas e não apenas de iniciativas isoladas (Silva, 2024).

A discussão sobre a nomenclatura e a representação da Libras também contribui para qualificar sua inserção curricular, pois evidencia que a língua de sinais deve ser reconhecida em sua natureza visual-espacial e culturalmente situada. O currículo escolar precisa evitar abordagens que subordinem a Libras à lógica da Língua Portuguesa ou que a apresentem como simples tradução de palavras oralizadas. Ao contrário, deve trabalhar a Libras em sua autonomia linguística, respeitando sua gramática, seus modos de produção de sentido e sua vinculação à comunidade surda. Dessa forma, o componente curricular deve preservar a especificidade da Libras e evitar práticas que reduzam sua complexidade linguística (Batista, 2025).

A efetivação da Libras como componente curricular requer a criação de ambientes linguísticos bilíngues, nos quais a língua esteja presente na sinalização dos espaços, nas interações escolares, nos materiais didáticos, nas tecnologias educacionais e nas práticas pedagógicas. Esses ambientes favorecem a aprendizagem porque ampliam a exposição à Libras e transformam a escola em espaço visualmente acessível. Além disso, a participação de professores surdos, intérpretes, docentes bilíngues e equipes pedagógicas qualificadas fortalece a coerência entre currículo, metodologia e inclusão. Assim, a Libras como componente curricular não deve ser pensada como conteúdo isolado, mas como eixo articulador de uma cultura escolar bilíngue e inclusiva (Teixeira; Stieler, 2026).

Portanto, a Libras como componente curricular da educação básica representa uma estratégia de formação integral, inclusão escolar e valorização da diversidade comunicacional. Em diálogo com a BNCC, sua presença no currículo pode contribuir para desenvolver competências relacionadas à comunicação, empatia, cooperação, repertório cultural, respeito às diferenças e participação cidadã. Para isso, é necessário que a escola trate a Libras como conhecimento estruturado, prática social, língua de interação e expressão cultural da comunidade surda. Dessa maneira, sua inserção curricular fortalece uma educação básica mais acessível, democrática e comprometida com a participação efetiva dos estudantes surdos no ensino regular (Brasil, 2018; Teixeira; Stieler, 2026).

3.5 O PAPEL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS E OS LIMITES DA MEDIAÇÃO LINGUÍSTICA

O intérprete de Libras exerce função essencial na acessibilidade comunicacional dos estudantes surdos no ensino regular, pois atua na mediação entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa.



Sua presença possibilita que o estudante surdo acompanhe explicações, orientações, interações e conteúdos escolares que, sem tradução/interpretação, permaneceriam inacessíveis. No entanto, essa atuação deve ser compreendida como parte de uma política educacional mais ampla, e não como solução isolada para a inclusão escolar (Brasil, 2005; Carvalho et al., 2024).

Nesse sentido, a mediação realizada pelo intérprete contribui para o acesso linguístico, mas não substitui a responsabilidade pedagógica do professor regente. O planejamento das aulas, a escolha das metodologias, a avaliação da aprendizagem e a adaptação dos recursos didáticos continuam sendo atribuições docentes. Quando a escola transfere ao intérprete a função de ensinar, cria-se uma distorção pedagógica que fragiliza o processo de aprendizagem e reduz a interação direta entre professor e estudante surdo (Carvalho et al., 2024; Teixeira; Stieler, 2026).

Nesse diapasão, verifica-se que a presença exclusiva do intérprete também pode limitar a participação social do estudante surdo quando os demais sujeitos da escola desconhecem a Libras. Nesses casos, a comunicação do aluno fica restrita ao profissional intérprete, dificultando a convivência com colegas ouvintes, professores e demais profissionais da instituição. Assim, embora o intérprete seja indispensável em muitos contextos, sua atuação não elimina a necessidade de formação básica em Libras para toda a comunidade escolar (Carvalho et al., 2024; Silva et al., 2024).

Ademais, outro limite da mediação linguística está no fato de que a interpretação não garante, por si só, a aprendizagem significativa. O estudante surdo precisa de metodologias visuais, materiais bilíngues, uso pedagógico da Libras, recursos imagéticos, tecnologias acessíveis e ambientes linguísticos que valorizem sua experiência visual. Desse modo, a inclusão efetiva exige que a escola organize práticas didáticas compatíveis com a educação bilíngue, e não apenas traduza conteúdos originalmente pensados para estudantes ouvintes (Howerton-Fox; Viesca; Teemant, 2024; Teixeira; Stieler, 2026).

Outrossim, pode verificar que a atuação do intérprete deve ocorrer de forma colaborativa com professores, equipe pedagógica, estudantes e famílias. Essa articulação permite que o processo de ensino-aprendizagem seja planejado com maior coerência, respeitando as especificidades linguísticas e culturais do estudante surdo. Quando há diálogo entre professor e intérprete, a mediação deixa de ser apenas tradução imediata e passa a integrar uma proposta pedagógica mais estruturada, voltada ao acesso ao conhecimento e à participação escolar (Morais; Martins, 2020; Carvalho et al., 2024).

Portanto, o intérprete de Libras é agente fundamental na garantia da acessibilidade comunicacional, mas sua presença não pode ser confundida com a efetivação plena da educação bilíngue. A inclusão escolar de estudantes surdos exige a combinação entre intérpretes qualificados, professores preparados, currículo acessível, ensino de Libras para ouvintes e valorização da Libras como língua de instrução e interação. Assim, a mediação linguística deve ser entendida como uma dimensão da inclusão, e não como seu único fundamento (Brasil, 2005; Silva, 2024; Teixeira; Stieler, 2026).



3.6 INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO REGULAR

A inclusão escolar de estudantes surdos no ensino regular deve ser compreendida para além da matrícula e da presença física em sala de aula. A permanência do estudante surdo na escola comum somente se torna efetiva quando são asseguradas condições linguísticas, pedagógicas e comunicacionais que favoreçam sua participação no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a inclusão não pode ser reduzida ao acesso ao espaço escolar, pois exige reorganização curricular, formação docente, uso da Libras, materiais acessíveis e práticas pedagógicas que reconheçam a especificidade visual e linguística da pessoa surda (Brasil, 2005; Moraes; Martins, 2020).

A centralidade da Libras é condição indispensável para que a inclusão escolar de estudantes surdos ocorra de forma significativa. Como língua natural da comunidade surda brasileira, a Libras permite ao estudante acessar conteúdos, interagir com colegas e professores, expressar dúvidas, construir conhecimentos e desenvolver sua identidade. Quando a escola não reconhece a Libras como eixo estruturante da comunicação e da aprendizagem, o estudante surdo tende a vivenciar isolamento linguístico, mesmo estando formalmente inserido no ensino regular. Assim, a inclusão escolar depende da presença efetiva da Libras nas práticas pedagógicas e nas relações cotidianas da escola (Bresciani, 2022; Carvalho et al., 2024a).

O ensino regular inclusivo também demanda a superação de concepções que associam a surdez à incapacidade ou ao déficit cognitivo. As dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos não decorrem da surdez em si, mas das barreiras comunicacionais, metodológicas e institucionais impostas por uma escola organizada majoritariamente para sujeitos ouvintes. Por isso, a perspectiva bilíngue contribui para deslocar o olhar da deficiência para a diferença linguística, permitindo que o estudante surdo seja reconhecido em suas potencialidades, formas próprias de aprender e modos visuais de interação com o mundo (Correa; Fernandes, 2019; Howerton-Fox; Viesca; Teemant, 2024).

A presença do intérprete de Libras representa avanço importante para a acessibilidade comunicacional, mas não é suficiente para garantir inclusão plena. Quando a participação do estudante surdo fica restrita à mediação do intérprete, há risco de limitar sua interação com o professor, com os colegas e com a dinâmica geral da sala de aula. Desse modo, a escola precisa ampliar o conhecimento da Libras entre docentes, estudantes ouvintes, gestores e demais profissionais, criando um ambiente em que a comunicação com o estudante surdo não dependa exclusivamente de um mediador linguístico (Carvalho et al., 2024b; Silva et al., 2024).

A formação docente constitui um dos principais pilares da inclusão escolar de estudantes surdos. Professores que desconhecem a Libras, a cultura surda e as metodologias visuais tendem a reproduzir práticas homogêneas, centradas na oralidade e na escrita do português como se todos os estudantes aprendessem do mesmo modo. A formação inicial e continuada precisa contemplar a educação bilíngue, o



uso de recursos visuais, a adaptação de materiais, a avaliação acessível e o trabalho colaborativo com intérpretes e professores surdos. Dessa forma, o professor deixa de atuar apenas como transmissor de conteúdos e passa a organizar condições reais de aprendizagem para todos (Silva, 2024; Teixeira; Stieler, 2026).

A inclusão escolar também requer a construção de ambientes linguísticos bilíngues, nos quais a Libras esteja presente nos espaços, nas interações, nos materiais didáticos e nas práticas institucionais. Tais ambientes favorecem o pertencimento do estudante surdo, pois ampliam suas oportunidades de comunicação e participação para além dos momentos formais de aula. A presença de sinalização visual, tecnologias acessíveis, materiais bilíngues, atividades culturais e professores com domínio de Libras contribui para transformar a escola em espaço mais coerente com os princípios da educação inclusiva e bilíngue (Teixeira; Stieler, 2026).

A Base Nacional Comum Curricular reforça a necessidade de uma formação integral orientada pela valorização da diversidade, pela comunicação, pela empatia, pela cooperação e pelo respeito às diferenças. Esses princípios sustentam a defesa de práticas escolares que reconheçam a Libras como elemento relevante para a convivência e a participação dos estudantes surdos no ensino regular. Embora a BNCC não estabeleça a Libras como componente obrigatório para todos os estudantes, suas competências gerais permitem fundamentar propostas pedagógicas que integrem a Libras ao currículo, aos projetos interdisciplinares e às ações de inclusão escolar (Brasil, 2018).

Portanto, a inclusão escolar de estudantes surdos no ensino regular somente se efetiva quando a escola supera a lógica da adaptação pontual e assume uma política pedagógica bilíngue, acessível e participativa. Isso implica reconhecer a Libras como língua de interação e aprendizagem, formar professores, qualificar intérpretes, produzir materiais bilíngues, envolver estudantes ouvintes e reorganizar práticas escolares a partir da diferença linguística. Como fechamento da revisão de literatura, evidencia-se que a inclusão do estudante surdo não é resultado de uma única medida, mas de um conjunto articulado de ações curriculares, linguísticas, culturais e institucionais voltadas à garantia do direito de aprender e participar plenamente da vida escolar (Martins; Ferreira; Caldeira, 2021; Carvalho et al., 2024a; Carvalho et al., 2024b; Teixeira; Stieler, 2026).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos achados, verifica-se que a literatura demonstra que a Libras deve ser compreendida como eixo linguístico, pedagógico e curricular da inclusão de estudantes surdos na educação básica, e não apenas como recurso complementar de acessibilidade. A discussão entre os estudos demonstra convergência em três pontos centrais: a Libras possui estrutura linguística própria; a educação bilíngue exige reorganização institucional; e a inclusão escolar somente se efetiva quando há formação docente,



currículo acessível e participação comunicacional real. Assim, a defesa da Libras como componente curricular decorre da articulação entre fundamentos linguísticos, percurso histórico da educação de surdos e desafios atuais da escola regular (Morais; Martins, 2020; Bresciani, 2022; Carvalho et al., 2024a; Teixeira; Stieler, 2026).

Do ponto de vista linguístico, os autores convergem ao afirmar que a Libras é uma língua natural, visual-espacial e independente da Língua Portuguesa. Essa compreensão permite superar a visão reducionista da Libras como conjunto de gestos, mímicas ou simples tradução da oralidade. Além de sua estrutura gramatical própria, a Libras apresenta dimensões históricas, culturais e identitárias, bem como variações regionais, sociais e culturais que demonstram sua vitalidade como língua viva. Desse modo, sua inserção na escola deve respeitar sua autonomia linguística e sua função na constituição da comunidade surda (Bresciani, 2022; Castro Júnior; Francisco; Prometi, 2023; Carvalho et al., 2024a).

A perspectiva histórica revela que a educação de surdos foi marcada por tensões entre práticas de apagamento da língua de sinais e movimentos de resistência da comunidade surda. O oralismo, ao privilegiar a fala e a leitura labial, produziu exclusões educacionais e limitou o acesso dos estudantes surdos à aprendizagem mediada por sua língua natural. Em contraposição, a educação bilíngue surge como alternativa pedagógica e política, pois reconhece a Libras como língua de instrução, interação e pertencimento. Portanto, a transição do oralismo para a perspectiva bilíngue não representa apenas mudança metodológica, mas deslocamento cultural, político e epistemológico na forma de compreender a surdez e a escolarização (Müller; Silva, 2019; Moraes; Martins, 2020; Martins; Ferreira; Caldeira, 2021).

No campo pedagógico, a literatura demonstra que a educação bilíngue de surdos não pode ser reduzida à presença do intérprete em sala de aula. O estudante surdo necessita de um ambiente linguístico no qual a Libras esteja presente nas interações escolares, nos materiais didáticos, nas estratégias metodológicas e no currículo. Essa compreensão desloca a escola de uma lógica de adaptação pontual para uma lógica de reorganização institucional, reconhecendo que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos não decorrem da surdez em si, mas de barreiras construídas por sistemas escolares orientados majoritariamente pela lógica ouvinte (Correa; Fernandes, 2019; Howerton-Fox; Viesca; Teemant, 2024; Teixeira; Stieler, 2026).

A inserção da Libras como componente curricular apresenta-se como possibilidade concreta de superar a inclusão meramente formal. Quando a Libras é ensinada também a estudantes ouvintes, professores, familiares e demais profissionais da escola, ampliam-se as possibilidades de comunicação direta e de convivência entre surdos e ouvintes. Essa proposta dialoga com a BNCC ao fortalecer competências relacionadas à comunicação, empatia, cooperação, respeito às diferenças, repertório cultural e formação cidadã. Assim, a Libras como componente curricular contribui para transformar a escola em espaço de mediação cultural e participação coletiva (Brasil, 2018; Carvalho et al., 2024b; Silva et al., 2024).



A formação docente aparece como condição estrutural para a efetivação da Libras no contexto escolar. A literatura indica que o professor regente não pode transferir ao intérprete a responsabilidade pelo ensino, pois a aprendizagem depende do planejamento pedagógico, da escolha de metodologias visuais, da avaliação acessível e da interação direta com o estudante surdo. Dessa forma, a formação inicial e continuada em Libras, educação bilíngue, cultura surda e práticas visuais precisa ser assumida como parte da política institucional da escola, e não como capacitação complementar ou eventual (Carvalho et al., 2024b; Silva, 2024; Teixeira; Stieler, 2026).

A mediação realizada pelo intérprete de Libras é indispensável para a acessibilidade comunicacional, mas possui limites quando não está integrada a uma proposta pedagógica bilíngue. A presença isolada do intérprete pode garantir a tradução dos conteúdos, mas não assegura, por si só, participação plena, interação com os colegas, vínculo direto com o professor e aprendizagem significativa. Por isso, a inclusão do estudante surdo exige corresponsabilidade institucional, envolvendo professores, intérpretes, gestores, estudantes ouvintes e famílias na construção de um ambiente escolar linguisticamente acessível (Brasil, 2005; Carvalho et al., 2024b; Howerton-Fox; Viesca; Teemant, 2024).

A discussão dos autores também mostra que a diversidade linguística da Libras deve ser considerada no currículo e nas práticas pedagógicas. A padronização rígida dos sinais pode empobrecer a compreensão da língua e desconsiderar os modos reais de uso pela comunidade surda em diferentes contextos. Nesse sentido, ensinar Libras na educação básica implica abordar seus aspectos gramaticais, históricos, culturais, identitários e variacionais, evitando sua subordinação à lógica da Língua Portuguesa ou sua redução a vocabulário isolado. Assim, o componente curricular de Libras deve valorizar a língua em sua complexidade, pluralidade e função social (Castro Júnior; Francisco; Prometi, 2023; Batista, 2025; Bresciani, 2022).

Logo, pode-se dizer que a Libras como componente curricular articula três dimensões fundamentais: a linguística, por reconhecer a Libras como língua plena; a pedagógica, por exigir metodologias visuais e formação docente; e a institucional, por demandar políticas escolares bilíngues e inclusivas. A efetivação dessa proposta pode reduzir barreiras comunicacionais, ampliar a participação dos estudantes surdos e fortalecer a convivência entre surdos e ouvintes no ensino regular. Portanto, a inclusão escolar de estudantes surdos depende de um projeto educativo que integre legislação, currículo, formação docente, acessibilidade comunicacional e participação da comunidade surda (Brasil, 2002; Brasil, 2005; Brasil, 2018; Moraes; Martins, 2020; Carvalho et al., 2024a; Carvalho et al., 2024b; Teixeira; Stieler, 2026).

5 CONCLUSÃO

Conclui-se que a Libras não deve ser tratada apenas como recurso de acessibilidade ou instrumento de tradução, mas como língua natural, visual-espacial, culturalmente situada e essencial para a



aprendizagem, a interação e o pertencimento dos estudantes surdos. Assim, a inserção da Libras no currículo escolar apresenta-se como estratégia relevante para ampliar a comunicação entre surdos e ouvintes, fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e superar a lógica da inclusão restrita à matrícula ou à presença do intérprete.

Os achados mostram que a efetivação da inclusão escolar depende de um conjunto articulado de condições linguísticas, pedagógicas e institucionais. Destacam-se a necessidade de reconhecer a Libras como língua de instrução e interação, a importância da educação bilíngue para estudantes surdos, os limites da atuação isolada do intérprete e a centralidade da formação docente para o planejamento de metodologias visuais, materiais bilíngues e avaliações acessíveis. Também se verificou que a escola regular ainda enfrenta barreiras estruturais, como a baixa fluência em Libras entre professores e estudantes ouvintes, a ausência de oferta curricular sistemática da língua e a insuficiência de ambientes linguisticamente acessíveis.

Nesse sentido, recomenda-se, portanto, que as redes de ensino avancem na institucionalização da Libras como componente curricular ou prática formativa permanente na educação básica, contemplando estudantes surdos, ouvintes, professores, gestores e demais profissionais da escola. Também se recomenda o fortalecimento da formação inicial e continuada de docentes em Libras, cultura surda, educação bilíngue e metodologias visuais, bem como a produção de materiais didáticos bilíngues e a ampliação da participação da comunidade surda nos projetos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, D. J. **LIBRAS**: the translation that murdered Portuguese and has zombified deaf cultural intelligence. 2025

BRESCIANI, L. O. R. **A estrutura gramatical na Libras e suas acepções linguísticas**. 1. ed. Vilhena, 2022.

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: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 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, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CARVALHO, E. P. N. de; CARVALHO, P. L. de; DIAS, M. A. N.; MELO, F. C. S.; MELO, L. S. ASPECTOS HISTÓRICOS, LINGÜÍSTICOS E CULTURAIS IMPLICADOS NO USO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS. **REVISTA FOCO**, [S. l.], v. 17, n. 10, p. e6371, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n10-025



CARVALHO, E. P. N.; CARVALHO, P. L.; DIAS, M. A. N.; MELO, F. C. S.; MELO, L. S. O acesso à Libras como L2 no âmbito escolar: inclusão, mediação e cidadania. **Revista Acadêmica Online**, [S. l.], v. 10, n. 53, p. e338, 2024. DOI: 10.36238/2359-5787.2024.v10n53.338

CASTRO JÚNIOR, G. de; FRANCISCO, G. da S. A. M.; PROMETI, D. Considerações sobre a diversidade linguística da Libras: uma língua minoritária. **Linguística**, Rio de Janeiro, v. 19, n. supl., p. 113-126, set./dez. 2023. DOI: 10.31513/linguistica.2023.v19nSup.a60309

CORREA, A. P. A.; FERNANDES, A. B. Da palavra falada à mão em movimento: a constituição do sujeito na/pela Língua Brasileira de Sinais. **Linguas & Letras**, v. 20, n. 48, p. 97-110, 2019. DOI: 10.5935/1981-4755.20190034

HOWERTON-FOX, A.; VIESCA, K. M.; TEEMANT, A. A critical sociocultural turn in deaf education: operationalizing the Enduring Principles of Learning within the bright triad. **Disability & Society**, v. 39, n. 10, p. 2734-2739, 2024. DOI: 10.1080/09687599.2024.2313111

MARTINS, G.; FERREIRA, H. S.; CALDEIRA, V. L. Língua Brasileira de Sinais: breve histórico dos aspectos educacionais dos surdos. **RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 7, ed. especial, p. 198-202, 2021.

MORAIS, M. P. de; MARTINS, V. R. de O. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20180089, 2020. DOI: 10.1590/1980-6248-2018-0089.

MÜLLER, M. B. C.; SILVA, D. R. Q. da. Historicizing primary bilingual elementary school for the deaf. **Perspectiva Educacional: Formación de Profesores**, Valparaíso, v. 58, n. 1, p. 139-155, 2019. DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1- Art.836

SILVA, L. da; MATA, B. C. A. R. da; WANTS, D.; SANTOS, M. C. B. dos. Mapeamento das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de Libras como língua adicional no Brasil: uma revisão sistemática. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 18, n. 41, p. 274-298, 2024.

SILVA, S. de J. da. A Língua Brasileira de Sinais no âmbito da educação inclusiva. **Revista Real Conhecer**, v. 4, n. 2, p. 40-46, fev. 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10680939

TEIXEIRA, W. D.; STIELER, P. Educação de surdos: o ambiente linguístico bilíngue como perspectiva para a educação bilíngue. **Research, Society and Development**, v. 15, n. 2, e1415250617, 2026. DOI: 10.33448/rsd-v15i2.50617