AMBIENTES EDUCACIONAIS BILÍNGUES: um estudo de caso com os estudantes surdos e com deficiência auditiva da APAS de São Miguel do Oeste/SC

Larissa Finatto Martinazzo[1]

Alexandra Vanessa K. Perico[2]

RESUMO

Este estudo analisa o direito à educação bilíngue de pessoas surdas e com deficiência auditiva na Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS) de São Miguel do Oeste/SC, investigando se os discentes estão efetivamente inseridos em ambiente educacional bilíngue. O objetivo é diagnosticar as barreiras comunicacionais na rede regular de ensino e indicar pontos que merecem aprofundamento em pesquisas futuras. A metodologia adota abordagem mista de caráter exploratório-descritivo, associando pesquisa bibliográfico-documental a estudo de caso, com questionários aplicados a sete estudantes e entrevistas com a equipe multidisciplinar da instituição, e emprega ferramentas de inteligência artificial generativa estritamente para revisão gramatical e sintática, bem como pareamento de dados. Os resultados apontam descompasso entre o arcabouço normativo e a prática escolar relatada, marcada por inclusão predominantemente formal, ausência de materiais em Libras e terceirização da docência ao intérprete. Em contraste, a entidade apresenta-se como ambiente bilíngue complementar ao ensino regular, que assegura suporte linguístico, pertencimento e fortalecimento identitário. Conclui-se que a resposta ao problema é parcial e que merecem investigação a orientação precoce às famílias, a formação docente e a delimitação dos papéis do intérprete, a transformação da cultura escolar e a escuta das pessoas surdas e com deficiência auditiva que não chegaram às associações. **Palavras-chave:** ambientes bilíngues; educação; Libras; pessoa com deficiência auditiva; surdo.

ABSTRACT

This study analyzes the right to bilingual education of deaf and hard-of-hearing people at the Association of Parents and Friends of the Deaf (APAS) in São Miguel do Oeste/SC, investigating whether students are effectively placed in a bilingual educational environment. The objective is to diagnose the communication barriers in the regular school system and to indicate points that deserve further investigation in future research. The methodology adopts a mixed, exploratory-descriptive approach, combining bibliographic and documentary research with a case study, using questionnaires administered to seven students and interviews with the institution's multidisciplinary team. It also employs generative artificial intelligence tools strictly for grammatical and syntactic review, as well as data cross-referencing. The results point to a mismatch between the normative framework and the reported school practice, marked by predominantly formal inclusion, the absence of materials in Libras, and the outsourcing of teaching to the interpreter. By contrast, the association presents itself as a bilingual environment that complements regular schooling, providing linguistic support, a sense of belonging, and the strengthening of identity. It is concluded that the answer to the research question is partial, and that the following deserve investigation: early guidance for families, teacher training and the delimitation of the interpreter's role, the transformation of school culture, and listening to deaf and hard-of-hearing people who have not reached such associations. **Keywords:** bilingual environments; education; Libras; person with a hearing impairment; deaf person.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo analisa o direito à educação bilíngue de pessoas surdas e com deficiência auditiva na Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS) de São Miguel do Oeste/SC, cuja escolha se justifica pela urgência em investigar a efetividade do mencionado modelo

[1] Orientada, graduanda em Direito. E-mail: larissa.fmartinazzo@gmail.com

[2] Professora orientadora, Mestre em Direito. E-mail: alexandra.perico@unoesc.edu.br

educacional. O estudo delimita-se ao direito à educação efetiva de estudantes surdos e com deficiência auditiva em ambientes bilíngues, com foco na APAS de São Miguel do Oeste/SC.

Busca-se responder se os alunos da APAS/SMO estão efetivamente inseridos em um ambiente educacional bilíngue. Sustenta-se como hipótese que a mera alocação do intérprete na sala regular não solidifica esse espaço, pois perpetua a dependência e transfere a responsabilidade pedagógica a quem não a detém; em contrapartida, a APAS atua como espaço reparador, no qual a Libras figura como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda (L2), assegurando autonomia e identidade.

O objetivo geral é diagnosticar as barreiras comunicacionais na rede regular de ensino e indicar pontos que merecem aprofundamento em pesquisas futuras. Para tanto, a metodologia adota abordagem mista exploratório-descritiva, em que a vertente teórica fundamenta-se em pesquisa bibliográfico-documental, enquanto a empírica consiste em estudo de caso na APAS/SMO, mediante questionários aplicados a sete participantes e entrevistas com a equipe multidisciplinar. Registra-se o uso instrumental de Inteligência Artificial Generativa para revisão gramatical e sintática e pareamento de dados, mantendo-se a autoria e o rigor acadêmico.

O trabalho organiza-se em três partes, atreladas aos objetivos específicos, a saber: a primeira expõe o contexto histórico-normativo; a segunda apresenta a realidade empírica da APAS/SMO; e a terceira diagnostica os entraves aos ambientes educacionais bilíngues e aponta temas para pesquisas futuras. Por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências.

2 A GÊNESE DA EXCLUSÃO E A AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA SURDA E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

O presente capítulo propõe-se a analisar sucintamente a evolução histórica dos direitos das pessoas surdas[3] e com deficiência auditiva[4], partindo da premissa de que as barreiras atitudinais e a marginalização institucional observadas na atualidade não constituem eventos isolados, mas o reflexo de estruturas excludentes sedimentadas ao longo de séculos — cuja

[3] Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras (art. 2º, *caput*, do Decreto n. 5.626/2005).

[4] Deficiência auditiva se trata da perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (art. 2º, parágrafo único, do Decreto n. 5.626/2005).

compreensão é indispensável para desconstruir os dogmas que ainda impedem a universalização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na sociedade como um todo.

2.1 ORIGENS: A EPOPEIA IGNORADA

Conquanto a Constituição Federal de 1988 preconize a igualdade de todos perante a lei, a realidade vivenciada pelas pessoas surdas e com deficiência auditiva demonstra que uma isonomia meramente formal e abstrata é inócua — e, muitas vezes, violenta — face às barreiras que obstruem seu desenvolvimento social.

Sob essa óptica, a perspectiva histórica evidencia que dispensar idêntico tratamento, notadamente jurídico, a indivíduos em condições existenciais radicalmente assimétricas não concretiza a justiça; ao revés, aprofunda o silenciamento e perpetua a marginalização.

Cumpre mencionar que a surdez, longe de ser condição estática ou homogênea, manifesta-se tanto de forma congênita quanto superveniente — podendo consolidar-se na vida adulta ou na senescência, seja por patologias, traumas ou exposição continuada a ambientes de trabalho insalubres —, circunstância que impõe ao ordenamento jurídico uma tutela maleável, apta a salvaguardar o sujeito nas diferentes etapas de sua capacidade civil.

Nesse sentido, afirma Silva (1987, p. 11) que "[...] anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade [...]." Assim, a evolução dos direitos desse grupo é intrínseca ao surgimento das sociedades e foi moldada pelos valores culturais, religiosos e sociais e pelo contexto atitudinal predominante de cada período.

Compreender essas concepções é imprescindível, dado que, segundo Pessotti (1984, p. 6), tais ideais são raízes seculares de cuja seiva ainda se nutrem os preconceitos latentes na sociedade contemporânea, de modo que investigar o passado é pré-requisito para desconstruí-los, já que indivíduo e sociedade encontram-se em um processo dialético em que ambos se interferem e se constroem mutuamente.

Nessa linha, verifica-se que os registros mais remotos acerca de indivíduos acometidos por impedimentos de ordem sensorial remontam à civilização do Egito Antigo. Silva (1987, p. 34) elucida que manuscritos papiráceos resgatados contêm tratados médicos rudimentares voltados a mitigar tais condições. Os achados refutam a existência de segregação absoluta naquele cenário; ao contrário, as pessoas com deficiência e surdez integravam-se à pirâmide social da época, distribuindo-se desde a realeza até o artesanato e a servidão. (GUGEL, 2008)

Contudo, a historiografia contemporânea adverte que o Egito foi uma exceção antropológica, cujos preceitos éticos contrastavam com a hostilidade das demais civilizações. As raízes da exclusão institucionalizada encontram, desse modo, seu verdadeiro nascedouro na Antiguidade Clássica.

Nos primórdios das sociedades ocidentais, a deficiência era apreendida por critérios utilitaristas de serventia estatal e estética. Conforme descrito em "A Cidade Antiga", de Coulanges (2006), Estado e religião fundiam-se em um liame absoluto, a ponto de a vida só se justificar na medida em que o indivíduo tivesse capacidade laborativa e bélica para servir à pólis.

Em Roma, disposições atribuídas a Rômulo e, posteriormente, consagradas na Lei das Doze Tábuas, autorizavam o infanticídio de nativivos com anomalias, tidos como ônus fiscal e militar para a República. Aos raros sobreviventes reservava-se uma verdadeira incapacidade civil absoluta, sem autonomia para testar ou gerir o patrimônio (COULANGES, 2006), sob o pretexto de que a privação sensorial da audição os destituía de discernimento e de aptidão para manifestar a vontade contratual. Institui-se, dessa forma, a premissa de que a integridade biológica era pressuposto inafastável da cidadania, o que revela os primeiros indícios do modelo médico de deficiência[5].

Esse cenário excludente repercutia de forma análoga na Grécia Antiga, em que Aristóteles asseverava que o *logos* era a razão verbalizada, em discurso (BITTAR; ALMEIDA, 2025), o que obliterou a presença do surdo nas ágoras, banindo-o do conceito de cidadão. Assim, sua subsistência biológica era tolerada, mas sua dimensão política permanecia interditada pelo direito.

Logo, mitificou-se o paradigma que perdurou até a Idade Média, muito bem expresso nas artes, de que um corpo bem cuidado refletia não só a saúde, mas também a moral e a virtude de uma pessoa, um ideal denominado *kallokagathia* — palavra oriunda da junção dos termos *kállos* (belo) e *agathós* (bom), qualidades do homem perfeito, tanto física quanto moralmente (ECO, 2007, p. 23). Depreende-se, portanto, que a *kallokagathia* associa a perfeição física à virtude moral, sugerindo que o que é verdadeiramente "belo e bom" não pode despertar repulsa, mas sim admiração aristocrática[6].

---

[5] O modelo médico de deficiência afirma que as pessoas são incapacitadas por suas deficiências ou diferenças. Dessa forma, as deficiências devem ser "corrigidas" ou alteradas por tratamentos médicos e outros mecanismos, ainda que não sejam causa de dor. (STROBEL, 2008)

[6] Noção equivalente ao ideal inglês de "*gentleman*", isto é, uma pessoa de aspecto digno, de coragem, estilo, habilidade e conclamadas virtudes esportivas, militares e morais. (ECO, 2007, p. 23)

Dicotomicamente, para Umberto Eco (2007, p. 19), o corpo feio caracterizava-se pelo desequilíbrio entre as partes de um todo ou pela falta de proporção, e não necessariamente despertava nojo. Um exemplo dado pelo filósofo é uma boca desdentada: o que perturba não é a forma dos lábios, mas o fato de os dentes não estarem acompanhados dos outros que deveriam estar ali.

Esse ideal era levado a extremos. O "anormal", "fraco" ou "malformado" era separado do "são" para manter a integridade do conjunto (ou do "rebanho"), como a prática de exterminar o inútil ou doente (SÊNECA, 2014, p. 104). Surgem, por essa razão, os primeiros indícios de eugenia, com a eliminação do "disforme" como obrigação racional para manter uma sociedade superior.

A fusão entre estética e ética operou como o crivo inicial de exclusão jurídica, e essa herança perpetuou-se como um capacitismo sistêmico que mensura a dignidade humana pela adequação a padrões biológicos arbitrários.

Com a Idade Média, o extermínio físico cedeu espaço ao estigma teológico. A deficiência foi ressignificada como manifestação do pecado e da cólera divina, implicando que a surdez dos filhos era reflexo e punição dos pecados dos pais (SILVA; CAMPOS, 2017). Sob a hegemonia da Igreja Católica, a exegese literal da máxima "a fé vem por ouvir" (BÍBLIA, 2015) consagrou a surdez como barreira intransponível à salvação espiritual, aprisionando as pessoas com surdez mais severa em subalternidade perpétua. O surdo orbitava, portanto, em um limbo jurídico e existencial.

Segundo Sacks (1990, p. 15), antes da década de 1750, o panorama das pessoas surdas era profundamente segregador, diante da ausência de canais fluidos de comunicação — mesmo no núcleo familiar —, os quais eram restritos a gestos rudimentares e sinais assistemáticos, realidade reproduzida até nas esparsas comunidades de surdos. Esse isolamento era retroalimentado pela privação da alfabetização, da instrução formal e comum, sendo os surdos "considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis — a sorte dos surdos era evidentemente medonha." (SACKS, 1990, p. 15)

Esse panorama passou a ser alvo de reflexões de matriz humanista e teológica, destacando-se membros do clero que buscavam romper com o dogma da ineducabilidade. Sob esse influxo, Sacks (1990, p. 23) relata que o Abade Roch-Ambroise Cucurron Sicard teceu questionamentos que desafiavam as estruturas conceituais de seu tempo, nos seguintes termos:

> Por que a pessoa surda sem instrução é isolada na natureza e incapaz de comunicar-se com os outros homens? [...] Será que ela não possui tudo de

> que precisa para ter sensações, adquirir ideias e combiná-las para fazer tudo o que fazemos? [...] Por que então a pessoa surda permanece estúpida enquanto nos tornamos inteligentes? (SACKS, 1990, p. 23)

Na mesma medida, o Abade Charles Michel de L'Epée revolucionou a pedagogia ao reconhecer a língua de sinais como idioma legítimo e fundar, em Paris, a primeira instituição pública de ensino[7] para surdos, demonstrando que a diversidade sensorial não implicava déficit cognitivo (SACKS, 1990, p. 16). Sua motivação originou-se de uma indagação feita por Sócrates: "Se não tivéssemos voz nem língua e ainda assim quiséssemos expressar coisas [...], não deveríamos, como aqueles que ora são mudos, esforçar-nos para transmitir o que desejássemos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo?" (apud SACKS, 1990, p. 15)

Entretanto, a modernidade e a racionalização científica instauraram a "Ideologia da Normalização", pautada no paradigma biomédico (FRANÇA, 2015). Dessarte, os indivíduos eram constrangidos a mascarar suas particularidades para sobreviver no corpo social, o que violava o direito mais imanente à condição humana: a prerrogativa de simplesmente ser.

O ápice dessa violência institucionalizada corporificou-se no Congresso de Milão de 1880, cujas deliberações baniram a língua de sinais dos ambientes educacionais e impuseram o oralismo compulsório como único veículo legítimo de inserção coletiva. (SACKS, 1990, p. 21)

Ao privar o surdo de sua língua natural, gerou-se um hiato pedagógico cujos reflexos ecoam na contemporaneidade, sacrificando a identidade cultural e linguística do surdo em nome de uma padronização fisiológica inalcançável e se transmutando em entrave de acesso à própria cidadania.

2.2 A ASCENSÃO DO MODELO SOCIAL E A PESSOA COMO SUJEITO DE DIREITOS

Essa visão mística e segregadora encontrou continuidade secular no modelo médico da deficiência, sob o qual a surdez e a deficiência eram interpretadas como patologias que o Direito mitigava por assistência paternalista ou reabilitação mecânica (STROBEL, 2008),

[7] No contexto brasileiro, esse movimento humanista ecoou em 1857, ocasião em que o Imperador Dom Pedro II chancelou o convite ao professor francês Ernest Huet para a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos — atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) —, evento que se consolidou como o marco gênese da Língua Brasileira de Sinais (Libras). (STROBEL, 2008)

paradigma que eximia o Estado e a sociedade da corresponsabilidade pelas barreiras comunicacionais, chancelando a exclusão sob o pretexto de uma fatalidade biológica.

Esse viés clínico-patológico atingiu seu ápice no século XX, em razão de ideologias eugênicas de Estado.

Nesse contexto, o programa nazista *Aktion T4*[8], instituído durante a Segunda Guerra Mundial, instrumentalizou a ciência médica para fins de extermínio (MUSEU MEMORIAL DO HOLOCAUSTO NOS ESTADOS UNIDOS, 2023). Ao classificar vidas como "indignas de serem vividas" (AGAMBEN, 2007, p. 147) em razão de impedimentos biológicos e sensoriais, o Estado institucionalizou o assassinato em massa de pessoas com deficiência em nome de uma pureza racial fictícia, o que revela que a ausência de garantias jurídicas específicas confere ao Estado a prerrogativa de aniquilar minorias vulnerabilizadas.

O término do conflito, em 1945, operou uma ruptura profunda nos arranjos sociais e políticos globais, marcada pelo retorno de um contingente massivo de soldados com mutilações e deficiências físicas, sensoriais e psíquicas. (FARIAS; SOARES JÚNIOR, 2020)

Diferentemente da Antiguidade, esses indivíduos retornaram como heróis nacionais, o que forçou o Estado a reconhecer a deficiência não como fatalidade a ser escondida, mas como circunstância que demandava reparação e infraestrutura, impulsionando equipes multidisciplinares de médicos, psicólogos, pedagogos e engenheiros voltadas à reintegração do sujeito à vida produtiva e social. (PACHECO; ALVES, 2007)

Diante disso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 consolidou a dignidade da pessoa humana como epicentro axiológico do ordenamento internacional. Ao estabelecer, em seu artigo 2º, que todo ser humano possui capacidade para gozar de direitos e liberdades sem distinção, o documento desautorizou a exclusão histórica de segmentos vulneráveis, fazendo com que a percepção sobre a surdez e a deficiência transitasse da óptica assistencialista e médica para o paradigma dos direitos humanos, conduzindo à ascensão do modelo social da deficiência[9].

---

[8] O programa de eutanásia foi o processo de assassinato sistemático de pessoas com deficiência, especialmente crianças, institucionalizado na Alemanha. Iniciou-se em 1939, cerca de dois anos antes do Holocausto Judeu, como parte da "Solução Final". O programa foi uma dentre muitas medidas eugenistas radicais que buscavam restaurar a "integridade" racial da Nação Alemã e pretendia eliminar indivíduos que representavam um fardo genético e financeiro para a sociedade e o Estado alemão por causa de severas deficiências psiquiátricas, neurológicas ou físicas. (MUSEU MEMORIAL DO HOLOCAUSTO NOS ESTADOS UNIDOS, 2023)

[9] O modelo social da deficiência busca estabelecer que a deficiência não reside na lesão do corpo, mas na interação entre os impedimentos físicos e as múltiplas barreiras impostas por uma sociedade que se recusa a acolher a diversidade. (STROBEL, 2008)

Compreende-se, logicamente, que o obstáculo ao ingresso do cidadão surdo e com deficiência auditiva na educação básica reside na omissão das instituições em fornecer a acessibilidade linguística necessária.

Resgatar esse histórico de negação sistêmica é indispensável para compreender a magnitude das legislações a seguir examinadas, que figuram como suporte normativo e tardio de reparação histórica que visa assegurar a dignidade desses indivíduos enquanto sujeitos de direitos.

2.3 MARCOS LEGAIS E A TRAJETÓRIA PARA A CIDADANIA

Nessa conjectura, a tutela jurídica da pessoa surda e com deficiência auditiva no Brasil consubstanciou-se de forma gradual, em marcos sucessivos que se complementam, sendo um dos primeiros a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, de natureza visual-motora e estrutura gramatical própria, ressalvando que ela não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa.

A referida lei foi regulamentada pelo Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, determinando a inclusão da Libras como disciplina curricular na formação docente e definindo as escolas e classes de educação bilíngue (art. 22, §1º) — espaços em que a Libras (L1) e a modalidade escrita da Língua Portuguesa (L2) são línguas de instrução em todo o processo educativo, os quais se organizam em escolas e classes bilíngues, abertas a surdos e ouvintes e com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e em escolas bilíngues ou regulares, com docentes cientes da singularidade linguística do surdo e com tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa, nas etapas seguintes (art. 22, I e II).

Posteriormente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência — também chamada Convenção de Nova York —, adotada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006 e assinada em março de 2007, introduziu uma mudança definitiva de paradigma do modelo médico e assistencial para o modelo social de direitos humanos, consagrando princípios voltados a assegurar o exercício pleno e equitativo das garantias e liberdades fundamentais e o respeito à dignidade inerente das pessoas surdas e com deficiência auditiva, fundamento que deve nortear a interpretação e a efetividade das normas.

No cenário internacional, o Brasil foi um dos primeiros países a promulgar a Convenção como legislação de validade nacional, aprovada pelo Congresso Nacional pelo

Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional (art. 5º, §3º, da CF), e promulgada no ano seguinte pelo Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Seguidamente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015), sancionada em 6 de julho de 2015 e vigente a partir de janeiro de 2016, incorporou as diretrizes da Convenção ao unificar um amplo rol de garantias fundamentais dispersas na legislação pátria e alterou sensivelmente os artigos 3º e 4º do Código Civil. Sob essa nova égide, a incapacidade absoluta restou restrita aos menores de dezesseis anos, assegurando-se às pessoas com deficiência a plena capacidade civil, inclusive quando submetidas à Tomada de Decisão Apoiada (art. 84, §2º, da LBI, e art. 1.783-A do CC).

A incapacidade relativa ficou adstrita a quem, por causa transitória ou permanente, não puder exprimir sua vontade (art. 4º, III, do CC). A interdição e a curatela não foram banidas, mas sofreram drástica filtragem constitucional, que limitou sua incidência aos atos de projeção econômica ou patrimonial.

Por fim, a Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) para instituir a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar independente (art. 60-A), oferecida em Libras como L1 e em Língua Portuguesa escrita como L2, em escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns ou polos de educação bilíngue de surdos. Com efeito, estabelece-se em norma específica o modelo previsto desde o Decreto n. 5.626/2005.

Embora o ordenamento se apresente robusto e alinhado ao modelo social da deficiência, subsiste, mais de duas décadas após a publicação da Lei da Libras, um histórico abismo entre a validade da norma e sua eficácia sociológica. O direito à inclusão, destarte, permanece sitiado por barreiras atitudinais disfarçadas de legalidade.

Essa desconexão entre o direito proclamado e a experiência vivida exige que a análise jurídica se desloque para o campo comunitário e observe como tais óbices se manifestam no cotidiano escolar. Sob essa perspectiva empírica, a Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS) de São Miguel do Oeste/SC apresenta-se como observatório privilegiado para esta pesquisa.

É neste espaço que se pretende investigar a convergência entre o direito à autodeterminação linguístico-cultural e eventuais gargalos sistêmicos que permeiam a práxis educacional, confrontando a densidade teórica da legislação com a realidade empírica dos sujeitos de direito por ela tutelados.

3 A REALIDADE EMPÍRICA NA APAS DE SÃO MIGUEL DO OESTE/SC

A investigação empírica sobre a realidade de surdos e pessoas com deficiência auditiva na região do extremo-oeste catarinense foi ancorada na atuação da Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS).

A entidade é uma instituição privada, sem fins lucrativos, fundada em 23 de janeiro de 1995 na cidade de São Miguel do Oeste/SC, por iniciativa de um grupo de pais e amigos de pessoas surdas preocupados com a ausência, na região, de espaços de acolhimento e desenvolvimento voltados a essa população (MAPA DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL, 2026). Sediada na Rua Tiradentes, no bairro São Jorge, a entidade constitui, desde então, referência regional no atendimento à pessoa surda e com deficiência auditiva, congregando famílias, profissionais e a própria comunidade surda em torno de um projeto comum de inclusão.

Entre seus principais objetivos, a APAS busca promover a integração da pessoa surda, com deficiência auditiva ou usuária de implante coclear, no âmbito familiar, social, escolar e do mercado de trabalho. (MAPA DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL, 2026)

Para tanto, estrutura-se em equipe multidisciplinar, composta por profissionais da psicologia, do serviço social e da pedagogia, que oferece acompanhamento psicológico e assistencial, apoio pedagógico complementar ao ensino regular, cursos de Libras destinados a estudantes surdos, familiares e à comunidade em geral, além de atividades culturais e de intercâmbio entre pares surdos. Atualmente, a instituição atende direta e indiretamente cerca de cem educandos surdos e com deficiência auditiva, provenientes de onze municípios da região do extremo-oeste catarinense, o que evidencia sua função de polo regional de referência em educação bilíngue e assistência à pessoa surda.

Para compreender esse cenário, a pesquisa adotou uma abordagem metodológica mista por intermédio de questionários aplicados aos discentes (vertente quantitativa) e entrevistas à equipe multidisciplinar vinculada à referida entidade — direção, corpo docente e setor psicossocial (vertente qualitativa). Tal cruzamento de dados permite mensurar a extensão dos entraves vivenciados pelos participantes e analisar as causas dessas barreiras.

Por conseguinte, faz-se imperioso delinear, inicialmente, o perfil sociodemográfico e educacional dos sujeitos que protagonizam essa realidade.

O perfil demográfico delineado pela pesquisa revela uma amostra constituída por 57,1% de indivíduos do gênero masculino e 42,9% do gênero feminino. Sob o prisma geográfico, a representatividade do universo pesquisado reflete o inequívoco caráter regional da associação, visto que 57,1% dos educandos residem no próprio município de São Miguel

do Oeste, enquanto 42,9% provêm de outras localidades da região, despontando, entre estas, os municípios de Tunápolis e São José do Cedro.

Segundo a diretora da entidade, o acesso dos estudantes efetiva-se *"por diferentes vias: famílias, escolas, serviços de assistência social, Conselho Tutelar e Ministério Público"*, resultado corroborado pela equipe de serviço social e psicologia, que confirma que os encaminhamentos se materializam *"por demanda espontânea das famílias, escolas, assistência social, Conselho Tutelar e rede de proteção"*.

No que tange ao âmbito educacional, nota-se que a amostra se concentra, de forma majoritária, em estágios mais avançados de escolarização. Dentre os dados obtidos, denota-se que 28,6% dos sujeitos frequentam o Ensino Médio e 14,3% estão inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou no Ensino Superior. Cumpre registrar, porém, com o devido rigor metodológico, que 57,1% dos respondentes não assinalaram nenhuma opção neste item específico.

Do mesmo norte, 71,4% dos pesquisados já atingiram a maioridade civil (possuindo mais de 18 anos), ao passo que a fração de 28,6% situa-se na janela etária compreendida entre os 13 e os 18 anos. Trata-se, portanto, de indivíduos surdos e pessoas com deficiência auditiva que já percorreram expressivamente o ciclo da educação básica regular.

É exatamente esse denso acúmulo de vivências que viabiliza uma análise retrospectiva e embasada acerca da real eficácia do propalado modelo de inclusão, pavimentando o terreno para a constatação mais contundente e paradigmática alcançada por esta pesquisa.

3.1 ABISMO FÁTICO

O achado empírico mais impactante deste estudo consiste na materialização do que se convencionou denominar "abismo fático": uma ruptura entre as premissas do ordenamento jurídico e a realidade vivenciada no cotidiano escolar.

Se, por um lado, o Estado brasileiro dispõe de um arcabouço normativo progressista — que, notadamente a partir da promulgação da Lei n. 10.436/2002 e de sua regulamentação pelo Decreto n. 5.626/2005, elevou a Libras ao status de meio legal de comunicação e expressão, determinando peremptoriamente a sua difusão —, por outro lado, esbarra-se na inércia do sistema educacional.

A realidade fática descortina a persistência de práticas institucionais engessadas que, operando à revelia dos ditames legais, continuam a perpetuar a marginalização e a exclusão sistemática de surdos e pessoas com deficiência auditiva, esvaziando o intuito de uma norma que lhes deveria assegurar a cidadania plena.

Nesse sentido, a análise feita atesta que a inserção na APAS ocorre, para a maior parte do universo pesquisado, de forma flagrantemente serôdia, já que apenas 14,3% dos estudantes ingressaram na instituição antes dos 5 anos de idade, ao passo que 28,6% o fizeram entre os 6 e 12 anos. O contingente mais numeroso, por sua vez, evidencia o retardo expressivo de que 42,9% da amostra ingressou no suporte especializado entre os 13 e 18 anos e 14,3% adentrou a associação somente após atingir a maioridade civil. Em termos práticos, esse panorama estatístico traduz que a maioria dos surdos e pessoas com deficiência auditiva pesquisados atravessou a infância e o início da adolescência absolutamente alijados de um ambiente linguístico acessível e inclusivo.

Essa lacuna inicial instiga uma reflexão sobre as raízes desse retardamento, cujos desdobramentos extrapolam a mera omissão estatal e adentram a intimidade do núcleo familiar.

Conforme apontamentos da equipe multidisciplinar da entidade, esse cenário decorre, muitas vezes, de entraves atitudinais no próprio seio doméstico, em que o diagnóstico da surdez ainda é vivenciado sob a óptica punitiva do modelo médico, desencadeando dolorosos e complexos processos de luto e negação. A diretora da instituição traduz a sensibilidade desse fenômeno ao ressaltar que *"a falta de compreensão sobre a importância da aquisição precoce da linguagem é um obstáculo frequentemente ignorado"*. Em complemento, o corpo docente alerta que *"a ausência de interação com outros surdos prejudica o desenvolvimento linguístico e identitário"* da criança.

Esse quadro de vulnerabilidade é ainda agravado por um componente psicossocial sensível, identificado tanto pela Diretoria quanto pelos setores de serviço social e psicologia da associação: a aflição familiar diante do estigma histórico associado à surdez. Segundo a diretora, *"algumas famílias demonstram receio em razão do preconceito social relacionado à surdez"*; percepção que é aprofundada pela equipe psicossocial, destacando que ela emerge *"especialmente no momento do diagnóstico"*.

Esse dado qualitativo é revelador, ajudando a explicar por que o ingresso extemporâneo na APAS não constitui um fenômeno fortuito, mas o reflexo de um processo mais amplo de anestesia emocional e diferimento. Sob essa óptica, a própria família — paradoxalmente a rede de proteção mais primária da criança — acaba por se converter, de forma não intencional, em uma barreira à efetivação do direito linguístico. Como desdobramento dessa complexa cadeia de omissões estruturais e afetivas, surdos e pessoas com deficiência auditiva chegam ao suporte especializado carregando as marcas de uma privação linguística marcante.

Essa realidade reverbera em defasagens agudas no desenvolvimento cognitivo, simbólico e social, corroboradas pelo relato das professoras, que alegaram que *"alguns chegam com vocabulário restrito e dificuldades de compreensão decorrentes da privação linguística"*.

O sistema regular de ensino recebe esse sujeito já privado da língua que lhe seria natural e tende a agravar o cenário ao insistir em metodologias engessadas, que tratam a diferença sensorial como déficit clínico a ser remediado, e não como identidade cultural a ser fomentada. Esse descompasso exige a análise das dinâmicas da sala de aula regular — sendo esse o ponto que a pesquisa empírica evidencia a distância entre o acesso formalmente garantido pela legislação educacional e a forma de inclusão efetivamente vivida pelos estudantes no cotidiano escolar.

3.2 A ILUSÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SEM A ADEQUADA ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL

Embora o direito à educação bilíngue esteja solidamente consagrado no arcabouço jurídico brasileiro — estabelecendo a Libras como primeira língua (L1) e o Português escrito como segunda (L2) —, a práxis nas escolas regulares desvela a instauração de uma autêntica "ilusão de acesso". Essa diretriz normativa, plenamente respeitada no âmbito da APAS, é reafirmada pela própria diretora ao descrever que, na associação especializada, *"o ensino é estruturado na perspectiva bilíngue, com Libras como primeira língua e Português escrito como segunda língua"*. No entanto, ao adentrarem o ensino regular, os discentes se deparam com uma realidade pedagógica diametralmente oposta.

Essa disparidade é evidenciada pelo contingente de 85,7% dos respondentes que assinalam compreender apenas uma fração do conteúdo ministrado, dependendo estritamente do auxílio do intérprete para essa apreensão parcial. Em um estrato ainda mais crítico, 14,3% relatam categoricamente não assimilar quase nada das explicações emitidas pelo professor regente. Sobressai, de forma alarmante, o fato de que nenhum estudante da amostra declarou conseguir absorver a totalidade do currículo sem a referida mediação.

Esse panorama estatístico dialoga com a percepção qualitativa do corpo docente da APAS, que sinaliza que *"os estudantes relatam dificuldades para acompanhar explicações, participar de debates e compreender conteúdos abstratos"* na escola regular. A gravidade desse descompasso metodológico é sintetizada com exatidão nos relatos da equipe, que cristalizam a premissa fundamental de que *"o acesso ao conhecimento depende do acesso à*

língua”, concluindo, de modo irrefutável, que *“sem Libras como base, o aprendizado fica comprometido”*.

Como reflexo direto dessa ineficácia comunicacional, 57,1% dos educandos apontam vivenciar sentimentos constantes de confusão ou cansaço no ambiente da sala de aula regular, em nítido contraste com uma amostra sub-representada de 42,9% que se declara feliz e, de fato, incluída.

Importa frisar que essa fadiga intelectual não constitui um subproduto acidental do sistema inclusivo, mas sim o corolário de uma dinâmica relacional intensamente distorcida. Trata-se de um cenário no qual o dever irrenunciável da mediação pedagógica é indevidamente terceirizado do professor regente para a figura do profissional tradutor e intérprete. Esse fenômeno de alienação docente é diagnosticado com aguda precisão pela equipe da APAS, que adverte que *“ainda existem situações em que a responsabilidade pelo acesso ao conteúdo é transferida excessivamente ao intérprete de Libras”*.

O epicentro dessa desestruturação relacional reside, de forma inconteste, na cristalização do fenômeno que se pode denominar “terceirização da docência”.

Os dados estatísticos revelam que 71,4% dos surdos e pessoas com deficiência auditiva percebem que o professor regente direciona sua fala e sua atenção exclusivamente ao intérprete de Libras e uma minoria de 28,6% narra estabelecer algum contato comunicativo direto com o docente titular. Nesse panorama, o intérprete, que deveria atuar estritamente como uma ponte de acessibilidade, passa a ser tratado pelo sistema escolar como o principal — quando não o único — interlocutor do aluno. Essa distorção de papéis é diagnosticada pela diretora da APAS como a maior barreira invisível à verdadeira equidade educacional, consubstanciada na *“crença de que a presença do intérprete, por si só, garante inclusão educacional”*.

Tal expediente institucionalizado aliena o educando, esvaziando o vínculo pedagógico direto que lhe é de direito perante o educador. Esse entrave agrava-se nos instantes em que o próprio estudante necessita esclarecer dúvidas acadêmicas, nos quais a dependência comunicacional mostra-se predominante, haja vista que 71,4% da amostra assevera que recorre, de forma inescapável, ao intérprete para sanar seus questionamentos e, por outro lado, 14,3% relatam conseguir interpelar diretamente o professor e ser por ele compreendidos; mais alarmante, no entanto, é a parcela de 14,3% dos discentes que confessa desistir de formular perguntas por receio de interromper a aula. Esse achado final escancara uma autocensura comunicacional preocupante, atestando uma ruptura na relação primária de

ensino-aprendizagem e indicando a extrema fragilidade de uma matriz educacional ancorada em um só fio condutor.

A extrema fragilidade desse modelo se torna ainda mais evidente quando se dá a ausência pontual da figura do intérprete. Privados deste mediador, os alunos vivenciam situações de desamparo que se dividem de forma relativamente equânime entre três perspectivas: 42,9% dos estudantes reconhecem permanecer em sala de aula sem compreender absolutamente nada do que é ministrado; 28,6% sentem-se completamente inaptos a participar de qualquer atividade proposta; e 28,6% narram que o professor regente demonstra proatividade ao recorrer a meios alternativos de interlocução, tais como a escrita ou a utilização de recursos ilustrativos.

Para além dessa precariedade metodológica que emerge de contingências pontuais, o meio escolar revela-se, em seu transcurso cotidiano, um espaço opressivamente grafocêntrico e monolíngue. A pesquisa estatística aponta que 100% dos alunos constatam a completa inexistência de materiais visuais, cartazes ou sinalizações elaboradas em Libras nas dependências da escola comum, sendo notório o fato de que nenhum estudante identificou uma presença satisfatória desses recursos. Essa severa carência é reconhecida e endossada pelo próprio corpo docente da APAS, que sublinha a urgência de aportes consistentes, reivindicando *"mais materiais visuais, recursos bilíngues e profissionais capacitados em Libras"*.

Sob o escrutínio quantitativo fornecido pelos discentes, esse pleito profissional deixa de ser uma mera sugestão de melhoria para consolidar-se como um diagnóstico institucional justificado, cujos desdobramentos culminam, inevitavelmente, no isolamento sociocomunicativo vivenciado por esses sujeitos.

O referido cenário de escassez de estímulos linguísticos incide de maneira deletéria sobre o direito fundamental do discente à livre manifestação de seu pensamento. Os dados evidenciam que 71,4% dos educandos conseguem expressar suas opiniões apenas de forma mitigada e parcial, tolhidos pela percepção constante de que não são plenamente assimilados pela comunidade escolar. Em contraste, uma parcela minoritária de 28,6% afirma sentir que sua voz, expressa em Libras, é efetivamente ouvida e acolhida. Esse quadro configura um autêntico silenciamento institucional, que compromete a identidade e o protagonismo do sujeito surdo e com deficiência auditiva.

Inevitavelmente, essa barreira comunicacional transborda para a dimensão relacional entre os pares, extrapolando as fronteiras acadêmicas da sala de aula. Durante os intervalos e na execução de atividades em grupo, 71,4% dos estudantes informam que a interação com os

colegas ouvintes é incipiente — conseguem interagir apenas *"um pouco"*, vendo-se forçados a recorrer, com frequência, a mímicas improvisadas ou à mediação tecnológica via aparelhos celulares. Somente 28,6% da amostra narra desfrutar de alguma fluência nessas trocas informais.

Esse isolamento interacional converge com a leitura diagnóstica do corpo docente da APAS, que chama atenção para o fato de que *"a exclusão das interações espontâneas entre colegas pode gerar sentimentos de solidão e desmotivação"*. Trata-se de uma constatação fulcral, que referenda os dados empíricos e antecipa, com notável precisão, os profundos efeitos psicossociais que serão objeto de escrutínio na seção subsequente.

Faz-se imperioso, sob essa óptica, perscrutar como essas barreiras afetam não somente o desenvolvimento cognitivo, mas a própria construção identitária desses sujeitos, demonstrando, por conseguinte, o papel basilar e resgatador que a instituição especializada desempenha na mitigação desses danos acadêmicos e psicossociais.

3.3 OS IMPACTOS DA PRIVAÇÃO LINGUÍSTICA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E IDENTITÁRIO

As consequências perversas desse acolhimento simulado atingem de maneira marcante a saúde mental e a construção da identidade de surdos e pessoas com deficiência auditiva, aproximando-se do que a equipe psicossocial da APAS descreve como um *"sofrimento ético-político decorrente da invisibilidade social"*.

Conforme a análise técnica da profissional entrevistada, *"o isolamento linguístico pode produzir sofrimento emocional, baixa autoestima, sentimentos de exclusão e dificuldades na construção da identidade"*. Esse quadro de adoecimento e marginalização está diretamente atrelado à *"falta de reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural, sendo frequentemente tratada apenas como deficiência"*.

Essa distinção conceitual — o embate entre a surdez compreendida como uma legítima diferença sociolinguística e cultural e a surdez reduzida a um déficit biológico a ser corrigido — perpassa toda a problemática identificada nesta pesquisa. É justamente essa premissa assistencialista que ajuda a explicar por que a simples inserção do intérprete em sala de aula, desacompanhada de uma reestruturação ampla e autêntica da cultura escolar, mostra-se insuficiente para produzir uma inclusão concreta.

A equipe entrevistada adverte, ademais, que *"o preconceito velado e as baixas expectativas sobre as capacidades dos estudantes surdos afetam significativamente seu desenvolvimento"*. Essa verificação atesta que o dano sistêmico observado não decorre

exclusivamente do bloqueio comunicacional em si, mas sobretudo da naturalização de posturas capacitistas que permanecem internalizadas no cotidiano do ambiente escolar.

Em nítida contraposição, a APAS consagra-se como o alicerce fundamental para o resgate da dignidade e da cidadania desses discentes. As estatísticas transparecem que a totalidade da amostra (100%) assevera que a APAS a auxiliou decisivamente a assimilar melhor o mundo ao seu redor. De igual modo, a universalidade dos respondentes (100%) afirma que foi no seio da APAS que encontraram seus pares e conseguiram forjar vínculos autênticos de amizade, suprindo a severa carência de socialização plena imposta pelo ensino regular. Impende destacar que esses dois percentuais absolutos não podem ser lidos como uma mera coincidência estatística; pelo contrário, erigem-se como uma evidência robusta de que o convívio sociolinguístico mediado por uma língua integralmente compartilhada exerce uma função reparadora que nenhuma outra variável pesquisada logrou alcançar.

Para além do resgate identitário, a relevância da associação também é chancelada de forma inconteste pelos dados, já que 85,7% dos estudantes creditam à APAS uma ajuda expressiva para a compreensão dos conteúdos ministrados na escola regular. Trata-se de uma práxis institucional que transcende o mero reforço acadêmico, alinhando-se com exatidão à definição formulada pela instituição, segundo a qual o trabalho desenvolvido pressupõe um amplo *"acolhimento familiar, orientação psicossocial, fortalecimento dos vínculos e valorização da identidade surda, promovendo a compreensão da Libras como direito linguístico e não apenas como recurso de apoio"*.

O impacto desse suporte no empoderamento dos indivíduos torna-se igualmente notório ao se cotejar a autopercepção dos participantes antes e após o acolhimento institucional. Antes de ingressarem na APAS, expressivos 85,7% dos discentes vivenciavam sentimentos de medo ou vergonha ao tentarem estabelecer processos comunicativos. Contudo, após a intervenção especializada e a imersão orgânica na cultura surda, esse exato percentual de 85,7% descreve ter obtido um patamar sólido de segurança e autonomia comunicacional, restando uma minoria de 14,3% que declara ainda enfrentar dificuldades análogas ao período anterior.

A simetria entre esses dois percentuais é, por si só, reveladora e sugere que a transformação subjetiva exposta não configura um efeito difuso, mas atinge uma proporção da amostra equivalente à que afirma ter padecido de sofrimento comunicacional antes do ingresso. Embora os dados não permitam afirmar que se trata exatamente dos mesmos sujeitos, constituem indício de que a intervenção bilíngue e identitária promovida pela APAS repercute de modo positivo sobre a autopercepção dos estudantes.

Ao serem instados a refletir sobre a transição para a vida adulta, 57,1% dos educandos relataram não se sentir preparados para o ingresso autônomo no ensino superior ou para as exigências do mercado de trabalho. Somado a isso, 28,6% manifestaram o receio de não conseguir estabelecer processos comunicativos em futuros postos de emprego sem o auxílio de terceiros. Na contramão, apenas 14,3% da amostra apontam sentir-se plenamente capazes e independentes para vivenciar essa complexa transição existencial e profissional.

Esse panorama encontra consonância com a leitura institucional da diretora da APAS, que adverte que o reconhecimento efetivo da educação bilíngue como um *"direito fundamental do estudante surdo"* ainda constitui uma promessa inacabada, que pende de fortalecimento fático na rede regular de ensino.

Tal constatação arremata a problemática central desta pesquisa, reiterando a tese de que a inclusão puramente formal, desprovida de lastro metodológico e atitudinal, engendra uma cidadania precária, transferindo para o indivíduo o ônus de lidar com as falhas de um Estado que lhe nega o acesso pleno e equitativo aos bens sociais.

4 DIAGNÓSTICO DAS BARREIRAS AOS AMBIENTES EDUCACIONAIS BILÍNGUES

Os resultados expostos no capítulo anterior sinalizam que o direito à educação bilíngue da pessoa surda e com deficiência auditiva, embora solidamente consagrado no plano normativo, encontra-se esvaziado em sua efetivação. Cumpre agora converter o achado empírico em diagnóstico crítico, identificando os nexos causais que explicam esse abismo fático e os temas que a comunidade jurídica não pode mais relegar ao silêncio.

Para tanto, parte-se da premissa de que esse descompasso é de índole estrutural, e não simples falha operacional, em virtude do art. 227 da Constituição Federal, que, ao atribuir à família, à sociedade e ao Estado o dever de assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, a educação e a dignidade, consagra uma norma-princípio que não comporta leitura meramente programática; logo, sua reles existência não pode ser usada como escusa liberatória.

4.1 O ACESSO TARDIO AO AMBIENTE BILÍNGUE

O abismo delineado na seção 3.1 não se origina, segundo indicam os dados, no interior da sala de aula, o que torna imperioso examinar — antes de indagar o que a escola oferece —

em quais condições o estudante surdo e com deficiência auditiva atinge o limiar de sua escolarização.

Revela-se, como dado inaugural, o ingresso serôdio na APAS, visto que 14,3% dos pesquisados chegaram à associação antes dos cinco anos. Outros 28,6% ingressaram entre os seis e os doze anos; 42,9% entre os treze e os dezoito; e 14,3% somente depois da maioridade. Em suma, quatro em cada sete estudantes só encontraram o meio bilíngue a partir da adolescência.

Esse achado é relevante porque a APAS é o único espaço descrito em que a Libras opera como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda (L2), de sorte que alcançar a instituição somente na adolescência equivale a aportar extemporaneamente ao único ambiente em que o direito à educação bilíngue se concretiza em plenitude, impondo-se com urgência a necessidade de descortinar as eventuais causas sistêmicas desse retardo.

A explicação oferecida pela equipe multidisciplinar remete ao núcleo familiar, primeiro ecossistema linguístico do sujeito, bem como pode ser compreendida à luz do conceito de audismo, formulado por Tom Humphries para denotar o sistema pelo qual a hegemonia ouvinte arroga o poder de deliberar sobre a existência da pessoa surda e com deficiência auditiva e tutelar a sua instrução (1977 apud LANE, 1992, p. 52). Sob a égide dessa ideologia, sua vivência passa a ser encarada como enfermidade a ser corrigida (CHAGAS; PEDROZA, 2016), em detrimento do seu reconhecimento como diferença linguística e cultural.

É no interior desse paradigma patologizante que a maioria das crianças surdas e com deficiência auditiva, nascidas em lares de pais ouvintes (REILY, 2006, p. 120), tem a surdez notificada. A equipe psicossocial associa o receio das famílias ao estigma social, agudo no instante do diagnóstico, somado à insistência médica na reabilitação oralista (PEREIRA, 2014), o que faz com que o sofrimento advenha menos do rechaço afetivo e mais do desconhecimento da cultura surda.

Seria injusto, entretanto, transpor tais relatos em reprovação moral aos genitores, porquanto o anseio de reabilitação oralista, enraizado em pressupostos médicos hegemônicos, decorre de uma busca compreensível por integração. Não obstante, ao postergar o contato com a Libras, o núcleo familiar converte-se, muitas vezes sem perceber, na primeira barreira atitudinal enfrentada pelo sujeito.

Tal hiato, porém, não pode ser debitado exclusivamente ao espaço doméstico, uma vez que o ordenamento estabelece mecanismos de suporte desde a triagem auditiva neonatal, com encaminhamento precoce à área educacional. Ocorre que, segundo a gestão da APAS, os

encaminhamentos chegam por vias dispersas, como buscas espontâneas e demandas de escolas, assistência social, Conselho Tutelar e Ministério Público. A ausência de fluxo institucional unificado sugere a ruptura de algum elo da cadeia protetiva antes de aportar no lar, desnudando a ineficácia das garantias normativas que deveriam assegurar a concretização e a densidade material do direito.

Os dados de procedência reforçam essa leitura. Com efeito, 42,9% da amostra residem fora da sede da instituição — em Tunápolis e São José do Cedro —, o que indica que a APAS é referência regional, mas seu alcance depende de trajetos individuais, e não de uma rede estruturada. Verifica-se, outrossim, que o único respondente de São José do Cedro é o único que entrou na escola especializada após os dezoito anos e o único que declara não assimilar quase nada do que o professor explica. Conquanto não autorize generalização, essa coincidência é compatível com a hipótese de que a distância do polo de atendimento e a carência de encaminhamento precoce se somam na produção do dano.

Tal circunstância foi retratada pelas docentes, que destacam estudantes que chegam com vocabulário restrito e severas dificuldades de compreensão, e pela diretoria, que aponta atrasos significativos de linguagem decorrentes da parcimônia de exposição precoce à Libras. Para Vigotski (2001, p. 149), a linguagem não é mero veículo externo do pensamento, mas o instrumento psicológico basilar com o qual a mente se tece, de maneira que privar a criança da Libras é privá-la dos símbolos essenciais para categorizar a realidade.

Esse prejuízo cognitivo e pedagógico não decorre da condição orgânica intrínseca à surdez e à deficiência auditiva, senão do fato de o sujeito ter crescido desprovido de uma língua acessível no período em que esta é naturalmente adquirida, consubstanciando um dano socialmente construído por um arranjo que transforma diferenças em desvantagens e que se mostra de indubitável relevância jurídica.

Impõe-se, contudo, uma qualificação analítica indispensável que afasta qualquer exegese simplista no sentido de que o ingresso precoce bastaria, por si só, para neutralizar a totalidade das barreiras subsequentes. Essa cautela revela-se imperativa quando se observa que os 42,9% dos pesquisados que alcançaram a APAS até os doze anos admitem, unanimemente, entender apenas uma fração das explicações ministradas em sala de aula e descrevem-se, paralelamente, desprovidos de preparo adequado para a admissão no ensino superior ou para o mercado de trabalho.

O ambiente bilíngue, por mais precoce que se manifeste, não é capaz de neutralizar, isoladamente, as deficiências da escolarização regular. Em que pese a privação linguística possua gênese anterior à matrícula escolar, sua perpetuação decorre daquilo que a rede de

ensino omite em sua oferta pedagógica, sendo necessário examinar o que ocorre na escola regular.

4.2 A REDE REGULAR DE ENSINO E A TERCEIRIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

Para a rede regular de ensino é conduzido o estudante surdo e com deficiência auditiva, amparado pela legítima expectativa de que o convívio pedagógico e social lhe restitua o que o silenciamento inicial subtraiu; todavia, os relatos evidenciam que essa promessa integradora tem sido profundamente frustrada.

A primeira constatação marcante reside no abismo entre a simples formalidade da matrícula e a concretização da inclusão substancial, sinalizando que 85,7% dos sujeitos compreendem parcelas exíguas do conteúdo com o auxílio do intérprete; 14,3% declaram não assimilar quase nada; restando o unânime reconhecimento de que os estudantes não absorvem o currículo em sua totalidade.

As docentes da APAS corroboram esse quadro ao descreverem severos entraves para acompanhar explicações e assimilar conteúdos abstratos, gerando um elevado custo afetivo traduzido no fato de 57,1% descreverem quadros de confusão ou exaustão, considerando que a exigência contínua de construir o sentido da tradução consome a energia que deveria alimentar a construção autônoma do conhecimento.

O percentual de discentes que se declaram como felizes e incluídos (42,9% da amostra) demanda, porém, uma leitura cautelosa, uma vez que o sentimento subjetivo de acolhimento não se confunde com o acesso efetivo à comunicação. Desse contingente de três respondentes, dois apresentam contradições sintomáticas nas demais respostas, descortinadas pelo relato de uma adolescente que frequentemente abdica de formular perguntas e manifesta insegurança quanto ao futuro, somado ao caso de uma discente adulta que, desprovida da mediação do intérprete, torna-se incapaz de participar das atividades propostas ou dos momentos de socialização. Apenas uma adolescente associa o seu bem-estar à comunicação direta estabelecida com o docente e à clara percepção de preparo acadêmico.

Permanecer na instituição de ensino pressupõe aprendizado, e não meramente ocupar uma carteira. A porta da escola encontra-se aberta, mas a língua do estudante não o aguarda do outro lado. Essa ilusão se materializa no interior da sala de aula regular, onde os dados revelam o fenômeno que se passa a denominar terceirização da docência, visto que 71,4% do universo pesquisado narram que o professor se dirige exclusivamente ao intérprete, em contraste com 28,6% que vivenciam algum contato direto com o docente titular.

Tal desvio encontra sua raiz na falsa crença institucional de que a presença do intérprete garante, sozinha, a inclusão. Essa convicção transfere indevidamente a esse profissional[10] a responsabilidade pelo acesso ao conteúdo, que passa a ser tratado como o verdadeiro destinatário final da aula, e exime o professor do dever de planejar uma práxis bilíngue, adaptar recursos visuais e reformular avaliações, quando necessário.

O alcance dessa dinâmica manifesta-se com nitidez no cruzamento dos dados empíricos, haja vista que os cinco discentes para quem o professor se dirige somente ao intérprete constituem exatamente o grupo que interage com os colegas ouvintes de maneira superficial, restringe a formulação de dúvidas à intermediação técnica e permanece inteiramente desamparado na falta do profissional. Em contraposição, os dois alunos a quem o docente se dirige de forma direta correspondem aos que mantêm amplo diálogo com a turma e que prosseguem participando ativamente quando o intérprete se ausenta, graças ao fato de o professor adotar estratégias pedagógicas fundamentadas no uso da escrita e de recursos visuais.

Tal coincidência converte o que poderia ser interpretado como múltiplos problemas autônomos em uma variável explicativa pautada na postura do próprio docente. Onde essa postura se faz presente, a carência do intérprete torna-se suportável, mas, onde ela inexiste, o cenário é devastador. Constata-se, por conseguinte, que o intérprete constitui condição necessária, embora não suficiente, para a concretização da verdadeira inclusão escolar.

O efeito mais perverso desse deslocamento recai sobre o ato de sanar dúvidas. Ao formular questionamentos, 71,4% recorrem ao intérprete; 14,3% conseguem dirigir-se ao professor; e outros 14,3% desistem de perguntar por receio de interromper a aula, o que equivale a renunciar à própria condição de estudante, visto que questionar é o gesto mais íntimo da aprendizagem. Ressalta-se que a única discente que relata episódios de desistência integra justamente o grupo ao qual o professor se dirige de forma direta, o que demonstra que a atenção docente, isoladamente, não basta para dissolver a totalidade das barreiras, uma vez que o ambiente coletivo da turma, em que a Libras não circula, irradia constrangimentos.

A fragilidade de um modelo ancorado em um fio condutor unitário expressa-se, por fim, na ausência pontual do intérprete; enquanto 42,9% permanecem na sala sem compreender e 28,6% sentem-se incapazes de participar, apenas 28,6% informam que o

[10] O ordenamento distingue com clareza esses papéis, porquanto a Lei n. 12.319/2010, com as alterações da Lei n. 14.704/2023, atribui ao tradutor e intérprete de Libras a função de viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (art. 6º, I e II), e não a de ministrá-los. A mediação pedagógica pertence ao professor, cabendo à Libras integrar a formação docente, nos termos do art. 3º do Decreto n. 5.626/2005, e do art. 4º da Lei n. 10.436/2002.

professor recorre à escrita ou a recursos ilustrativos. Se 71,4% permanecem relegados à privação de compreensão ou participação, o contingente remanescente patenteia que a postura docente inclusiva é plenamente viável e independe de aparatos extraordinários, malgrado tal práxis ainda permaneça distante de consistir na regra.

A segregação tampouco se encerra na sala de aula. Para a totalidade da amostra (100%), a escola regular não dispõe de cartazes, sinalizações ou materiais em Libras, e 71,4% interagem com os colegas ouvintes de forma superficial, por meio de mímicas e do celular, o que, nas palavras da equipe psicossocial, gera solidão e desmotivação[11].

Alcança-se, nessa perspectiva, a constatação de que a presença do intérprete tem operado como um verdadeiro álibi institucional, permitindo o cumprimento estrito da forma sem atingir a substância da aprendizagem, mascarando a barreira atitudinal sob a aparência de legalidade e perpetuando formas de audismo outrora denunciadas.

Os dados corroboram esse diagnóstico, já que os pesquisados não apenas falham em compreender integralmente a exposição ministrada, como também carecem de quaisquer materiais pedagógicos acessíveis em Libras, de modo que o único dispositivo de acessibilidade mencionado cinge-se ao próprio profissional, cuja eventual ausência equivale ao isolamento no espaço de ensino.

Cumpre, por derradeiro, perscrutar os reflexos dessas vivências cotidianas na dimensão subjetiva dos estudantes.

4.3 REFLEXOS DA PRIVAÇÃO LINGUÍSTICA E PERSPECTIVAS FUTURAS

Se a escola nem sempre repara a privação que recebe, convém indagar o que resta ao estudante ao término dessa trajetória, pois o dano infligido não se mensura somente pelo crivo acadêmico, mas estende-se à autoimagem desses sujeitos e ao seu respectivo posicionamento perante a sociedade.

Segundo a equipe psicossocial, a segregação linguística desencadeia sofrimento emocional, baixa autoestima, sentimentos de exclusão e fragilização identitária, quadro agravado pela negação da surdez como diferença linguística e cultural. Os resultados se coadunam, uma vez que 28,6% assinalaram que sua voz em Libras é ouvida, enquanto 71,4%

[11] A título de argumentação, destaca-se que, de acordo com a Lei n. 9.394/1996 (art. 26, § 5º), o ensino regular deve ofertar a Língua Inglesa a partir do sexto ano, mas não exige o contato escolar do conjunto dos estudantes com a Libras, embora esta seja reconhecida como meio legal de comunicação e expressão. Diante disso, permanece um cenário no qual a aprendizagem de um idioma estrangeiro se sobrepõe à convivência com o cidadão surdo e com deficiência auditiva em seu próprio território, relegando a língua de sinais a um plano secundário e dispensável.

afirmaram expressar-se em parte, por perceberem que nem todos os entendem. Substancialmente, porém, o quadro é mais severo, já que os dois que assinalaram a alternativa positiva acrescentaram a palavra “APAS”, deslocando a resposta em favor da associação.

Vale dizer que os pesquisados não se sentem plenamente ouvidos ou validados no âmbito da escola regular, de modo que ser reiteradamente incompreendido condiciona o indivíduo a cronicamente duvidar da sua própria capacidade de expressão e de existência. A equipe adverte, ainda, que o preconceito velado e as baixas expectativas sobre os estudantes surdos e com deficiência auditiva revelam condutas capacitistas naturalizadas. Privados da língua e do reconhecimento social, esses sujeitos tendem a desenvolver identidades flutuantes ou fraturadas, distanciadas de sua herança cultural. (SKLIAR, 2005, p. 65)

Em contrapartida, a APAS apresenta-se como ambiente bilíngue em sentido pleno. A integralidade dos respondentes (100%) afirma ter sido auxiliada pela APAS na compreensão ampliada do mundo e na constituição de pares linguísticos e identitários. De igual modo, a totalidade reconhece o seu papel decisivo no suporte aos conteúdos escolares, distribuindo-se o índice em 85,7% que assinalam o impacto máximo e 14,3% que o classificam em grau moderado. Outrossim, 85,7% descrevem que, se antes nutriam receio ou acanhamento diante da comunicação, cultivam hodiernamente a sensação de segurança e autonomia.

Essa unanimidade espelha o valor da comunhão linguística, a qual consagra a identidade da pessoa surda e com deficiência auditiva por meio da valorização da Libras[12] concebida como um direito fundamental indissociável de sua condição. Consequentemente, a APAS aglutina os pressupostos estruturantes de um genuíno espaço educacional bilíngue, ao passo que, na rede de ensino regular, o profissional intérprete, desprovido de aportes visuais e pedagógicos, afigura-se incapaz de consumar um ecossistema efetivamente inclusivo.

A dimensão coletiva corrobora esse diagnóstico, dado que os cinco discentes que interagem com os ouvintes de maneira superficial coincidem com aqueles que sustentam encontrar pleno acolhimento na APAS, evidenciando que a entidade supre o sentimento de validação que a escola regular negligencia. Esse vínculo não se restringe àqueles que enfrentam barreiras comunicativas estritas, porquanto os demais educandos que narram ampla conversação com os colegas ouvintes também confirmam tal necessidade, demonstrando que

[12] Imperativo que encontra respaldo histórico na experiência de *Martha's Vineyard*, nos Estados Unidos, analisada por Sacks (1990, p. 23). Entre os séculos XVII e XIX, o acometimento da surdez hereditária por gene recessivo atingiu a proporção de até um para cada quatro habitantes em povoados locais, fato que levou toda a comunidade — ouvinte e surda — a adotar a língua de sinais nativa como meio comum de interação, usada do comércio aos cultos religiosos e às deliberações políticas. Segundo Sacks (1990, p. 23), a pessoa surda era reconhecida como o vizinho, o pescador ou o cidadão votante, frequentemente alcançando escolaridade e alfabetização equivalentes às dos ouvintes, quando não superiores.

a convivência rotineira com ouvintes, ainda que frequente, não substitui a profundidade do pertencimento identitário vivido em uma língua compartilhada.

Digno de relevo é o caso singular da discente que se declara plenamente capaz e segura quanto ao futuro, caracterizando-se por ser a única que formula questionamentos diretamente ao docente, que atribui à APAS um auxílio restrito às matérias acadêmicas e que não reporta ganhos expressivos em termos de segurança comunicativa. Essa convergência empírica sugere que a centralidade assumida pela entidade manifesta-se de modo diretamente proporcional à insuficiência do suporte oferecido pela rede regular de ensino — configurando-se uma leitura meramente indiciária, haja vista que outra discente que também desfruta de contato direto com o professor avalia o auxílio prestado pela APAS como de grande magnitude.

Tal constatação exige, todavia, reflexão crítica, pois a APAS é entidade privada sem fins lucrativos que desempenha funções atribuídas primariamente ao Estado pela Constituição, pela LDB e pela Lei n. 13.146/2015, de modo que, malgrado a relevância inquestionável de sua atuação, a dependência de uma associação civil para a concretização de um direito fundamental acusa a fragilidade das políticas públicas estatais.

Essa ressalva conduz à pergunta que a pesquisa não consegue responder, mas que seria temerário calar: onde estão aqueles que jamais chegaram à entidade especializada? Se a maioria encontrou a APAS tão somente na adolescência, mediante encaminhamentos dispersos, é razoável supor que muitas pessoas surdas e com deficiência auditiva permanecem invisíveis[13].

Acrescenta-se a esse panorama que 57,1% dos respondentes — adultos do sexo masculino — omitiram a sinalização da etapa de ensino que frequentam, sendo que três deles concentram os piores indicadores da amostra, traduzidos pela permanência passiva em sala sem qualquer compreensão na ausência do intérprete, pela carência de preparo para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho e pelo receio persistente de não serem entendidos no futuro, o que se mostra compatível com a hipótese de evasão escolar — achado metodológico que reclama investigação científica específica.

Em que pese a situação ocupacional não ter sido investigada, 57,1% informaram não se sentir preparados para o ensino superior ou o trabalho; 28,6% temem não conseguir se

[13] A gravidade desse desamparo acentua-se quando se considera o contingente demográfico afetado, haja vista que o Brasil registrava aproximadamente 14,4 milhões de pessoas com deficiência no ano de 2022, montante equivalente a 7,3% da população nacional, proporção esta que tende a se adensar ainda mais neste ano de 2026, consoante os prognósticos veiculados pelo IBGE por meio da 2ª edição do Informativo “Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais no Brasil” (2026).

comunicar em empregos futuros; e 14,3% se reconhecem independentes, o que denota que a privação linguística inicial acompanha o sujeito na vida adulta. Quanto aos sonhos profissionais, 42,9% temem não ser compreendidos pela falta de Libras na sociedade; e 57,1% acreditam que, com esforço, conseguirão.

O medo, todavia, não se distribui de maneira aleatória no espaço social, visto que os três sujeitos que o manifestam correspondem exatamente àqueles que, na ausência do intérprete, permanecem na sala de aula sem entender a exposição pedagógica e declaram-se desprovidos de preparo, bem como omitiram a indicação da etapa de ensino frequentada. Em sentido inverso, entre os estudantes que alimentam perspectivas favoráveis, despontam os dois adolescentes e os dois adultos. Os adultos, oriundos de Tunápolis, embora reconheçam a impossibilidade de participação sem a mediação do intérprete, preservam a confiança no esforço individual e figuram como os únicos a registrar a experiência de escuta em Libras no espaço da APAS.

Esse paralelismo sugere que a vivência de ser verdadeiramente acolhido e ouvido na própria língua, em ao menos um ambiente, é dotada da capacidade de amortecer o temor perante o futuro.

O ordenamento jurídico oferece, por certo, importantes mecanismos normativos de acesso, a exemplo da reserva de vagas no ensino superior, positivada pela Lei n. 13.409/2016, e das cotas de inclusão no mercado de trabalho, previstas no artigo 93 da Lei n. 8.213/1991; não obstante, tais dispositivos viabilizam tão somente o ingresso formal sem reparar a formação educacional defasada, perpetuando a condição do indivíduo como refém da mediação constante de terceiros.

Conclui-se, por essa razão, que a inclusão operada em moldes meramente formais não erradica o problema sistêmico, limitando-se a transladá-lo no tempo e no espaço. O custo dessa omissão é vertido desproporcionalmente sobre a pessoa surda e com deficiência auditiva, sobre o núcleo familiar e sobre as entidades do terceiro setor, engendrando a edificação de uma cidadania manifestamente precária, no âmbito da qual o indivíduo é compelido a gerir as fraturas de um sistema educacional que lhe nega o acesso equitativo aos bens sociais elementares.

Do mesmo norte, o diagnóstico traçado faz emergir temas que excedem este trabalho de graduação e reclamam investigações *stricto sensu*, tais como a orientação precoce às famílias, articulando saúde, assistência social e educação infantil; a formação docente e a delimitação dos papéis do intérprete; a efetiva transformação da cultura escolar e a urgente escuta das pessoas surdas e com deficiência auditiva que jamais alcançaram o refúgio das

associações, cujo silêncio imposto consubstancia o mais legítimo chamamento e o maior limite ético deste estudo.

Todas essas reflexões se coadunam com a premissa que permeia esta pesquisa, segundo a qual desvincular a pessoa surda e com deficiência auditiva da Libras equivale a despojar o sujeito de si, porquanto qualquer espaço educacional que perpetue essa ruptura, ainda que por via omissiva, abdica de ser reconhecido como bilíngue e verdadeiramente inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou responder se os alunos da APAS/SMO estão efetivamente inseridos em um ambiente educacional bilíngue. O segundo capítulo demonstrou que a exclusão da pessoa surda e com deficiência auditiva é herança histórica, parcialmente superada pelo modelo social e por um arcabouço normativo robusto, a exemplo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O terceiro capítulo revelou, na pesquisa de campo, um descompasso entre a norma e a prática relatada, e o quarto diagnosticou suas causas, entre as quais o ingresso tardio no meio bilíngue, a ausência de materiais em Libras e a terceirização da docência ao intérprete, que reduzem a inclusão a arranjo predominantemente formal.

Conclui-se, de forma moderada, que a resposta é parcial. Na APAS, os dados indicam ambiente bilíngue em que a Libras é compartilhada. Nas escolas regulares frequentadas pelos respondentes, por sua vez, a presença do intérprete, desacompanhada de comunicação direta com o docente e de materiais em Libras, não consolida esse espaço, apesar de figurar como direito fundamental do estudante surdo e com deficiência auditiva.

Sugere-se, por derradeiro, que pesquisas *stricto sensu* investiguem a orientação precoce às famílias, a formação docente e a delimitação dos papéis do intérprete e do professor regente, a oferta da Libras na educação básica e a situação das pessoas surdas e com deficiência auditiva que nunca chegaram às associações.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

Declaro, para os devidos fins de integridade científica, que as ferramentas de Inteligência Artificial Generativa Claude Sonnet 5.5 e Gemini Notebook foram utilizadas nas etapas de revisão gramatical e sintática e de pareamento de dados. O uso seguiu estritamente

os preceitos éticos da Portaria CNPq n. 2.664/2026, mantendo-se a responsabilidade integral da autora sobre os dados e as análises apresentadas.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **HOMO SACER**: O Poder Soberano e a Vida Nua I. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. Tradução de Henrique Burigo.

BÍBLIA. **A Bíblia Sagrada**: contendo o Velho e o Novo Testamentos. Salt Lake City: A Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, 2015. Tradução de João Ferreira de Almeida. Disponível em: https://www.churchofjesuschrist.org/bc/content/shared/content/portuguese/pdf/language-materials/83800_por.pdf. Acesso em: 04 maio 2026.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Curso de Filosofia do Direito**. 17. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2025. p. 524. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559778119/. Acesso em: 14 mar. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 08 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 08 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 08 jun. 2026.

BRASIL. **Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 14 ago. 2026.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 jun. 2026.

BRASIL. **Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002.** Institui o Código Civil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 jan. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm. Acesso em: 08 jun. 2026.

BRASIL. **Lei n. 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, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 08 jun. 2026.

BRASIL. **Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 09 out. 2026.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 ago. 2026.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. **Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 02 mar. 2026.

BRASIL. **Lei n. 14.704, de 25 de outubro de 2023.** Altera a Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 out. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14704.htm. Acesso em: 28 ago. 2026.

CHAGAS, Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Patologização e Medicalização da Educação Superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, p. 1-10,

2016. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne28. Acesso em: 05 out. 2026.

COULANGES, Numa-Denys Fustel de. **A Cidade Antiga**. São Paulo: Editora das Américas S.A. - Edameris, 2006. Tradução de Frederico Ozanam Pessoa de Barros. Disponível em: https://dlivros.com/livro/cidade-antiga-fustel-coulanges. Acesso em: 03 fev. 2026.

ECO, Umberto. **História da Feiura**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007. Tradução de Eliana Aguiar.

FARIAS, Alanna Larisse Saraiva de; SOARES JÚNIOR, Carlos Alberto. Evolução Histórica dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Questões Associadas no Brasil. **Id On Line Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 14, n. 52, p. 59-76, 30 out. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.14295/idonline.v14i52.2683. Acesso em: 04 maio 2026.

FRANÇA, Tiago Henrique. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Coimbra, v. 6, n. 11, p. 105-123, 5 jun. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.63595/rbhcs.v6i11.10550. Acesso em: 22 abr. 2026.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. 2008. Publicado pelo AMPID. Disponível em: https://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2014/09/A-pessoa-com-defici%C3%AAncia-e-sua-rela%C3%A7%C3%A3o-com-a-hist%C3%B3ria-da-humanidade-1.pdf. Acesso em: 27 abr. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil**. 2. ed. [Rio de Janeiro]: IBGE, 2026. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 58. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102317_informativo.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

LANE, Harlan. **A Máscara da Benevolência**: a comunidade surda amordaçada. São Paulo: Instituto Piaget, 1992.

MAPA DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL. **ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS SURDOS - APAS**. Disponível em: https://mapaosc.ipea.gov.br/detalhar/701352. Acesso em: 17 jun. 2026.

MUSEU MEMORIAL DO HOLOCAUSTO NOS ESTADOS UNIDOS. **Programa de eutanásia e Aktion T4.** Enciclopédia do Holocausto. 2023. Disponível em: https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/euthanasia-program. Acesso em: 26 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 30 mar. 2007. Promulgada no Brasil pelo Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 24 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 24 mar. 2026.

PACHECO, Kátia Monteiro de Benedetto; ALVES, Vera Lucia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta Fisiátrica**, [S.L.], v. 14, n. 4, p. 242-248, 9 dez. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2317-0190.v14i4a102875. Acesso em: 02 mar. 2026.

PEREIRA, Eulcia Martins. **DEFICIÊNCIA AUDITIVA**: Uma Reflexão sobre o Processo de Inclusão no Contexto Escolar. 2014. 47 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Goiás - Campus Pires do Rio, Pires do Rio, 2014. Disponível em: https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/4505. Acesso em: 06 out. 2026.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. 2. ed. Campinas: Papirus, 2006.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia de Bolso, 1990. Tradução de Lauro Teixeira Motta.

SÊNECA, Lúcio Aneu. **Sobre a ira/Sobre a tranquilidade da alma**: Diálogos. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2014. 304 p. Traduzido por José Eduardo S. Lohner.

SILVA, Edvaldo Feliciano da; CAMPOS, Marineide Furtado. O percurso dos surdos na história e a necessidade da Libras para a inclusão dos sujeitos na escola. ENCONTRO INTERNACIONAL DE JOVENS INVESTIGADORES, 2017, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35099. Acesso em: 22 fev. 2026.

SILVA, Otto Marques da. **A EPOPÉIA IGNORADA**: A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987. 470 p.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

STROBEL, Karin Lilian. **SURDOS:** VESTÍGIOS CULTURAIS NÃO REGISTRADOS NA HISTÓRIA. 2008. 176 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978. Acesso em: 08 mar. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 2001. Tradução de Paulo Bezerra.