

Maternidade intercultural: a escolarização de estudantes surdos

Maternidad intercultural: la escolarización de estudiantes sordos

Luciana Silva Torres Matsushita

Diógenes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Rio de Janeiro/RJ-Brasil

Resumo

Este trabalho tem como objetivo avaliar, a partir dos relatos de mães de estudantes surdos, o panorama da inclusão e as redes de apoio e suportes essenciais para lidarem com os desafios e oportunidades do processo de escolarização de seus filhos. A metodologia envolve uma abordagem qualitativa com pesquisa documental, bibliográfica e de campo, a partir de entrevistas com mães de estudantes surdos de escola pública regular da Baixada Fluminense. Os resultados indicam a composição de redes informais de colaboração que compartilham informações, experiências e acolhimento e que vão além dos aspectos linguísticos da inclusão de estudantes surdos. Como discussão, tem-se a necessidade de fortalecimento de rede formal de infraestrutura que atenda às necessidades educacionais específicas dos surdos. Conclui-se que a comunicação corresponde ao ponto crítico para a inclusão e que as mães assumem importante papel como primeiras mediadoras interculturais entre surdos e ouvintes, até que estes alcancem sua autonomia.

Palavras-chaves: Interculturalidade; Maternidade; Surdez.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo evaluar, a partir de los relatos de madres de estudiantes sordos, el panorama de la inclusión y las redes de apoyo y soportes esenciales para enfrentar los desafíos y oportunidades del proceso de escolarización de sus hijos. La metodología implica un abordaje cualitativo e incluye investigación documental, bibliográfica y de campo, con entrevistas realizadas a madres de estudiantes sordos matriculados en escuelas públicas regulares de la Baixada Fluminense. Los resultados revelan la conformación de redes de colaboración informal que comparten información, experiencias y acogida, y que trascienden los aspectos lingüísticos de la inclusión del alumnado sordo. En la discusión, se plantea la necesidad de fortalecer una red formal de infraestructura que atienda a las necesidades educativas específicas de las personas sordas. Se concluye que la comunicación representa el punto crítico para la inclusión, y que las madres asumen un papel importante como primeras mediadoras interculturales entre personas sordas y oyentes, hasta que sus hijos logran su autonomía.

Palabras clave: Interculturalidad; Maternidad; Sordera.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo avaliar, a partir dos relatos de mães de estudantes surdos, o panorama da inclusão e as redes de apoio e suportes essenciais para lidarem com os desafios e oportunidades do processo de escolarização de seus filhos.

Deste modo, também se analisa um dos principais desafios da educação de surdos: a acessibilidade na comunicação e informações. Para melhor conceituar o assunto, aborda-se a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), artigo 3º, inciso IV, alínea d, que garante o direito à acessibilidade nas diversas dimensões da sociedade, considerando como barreira na comunicação e nas informações “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação”.

Quando se avalia a acessibilidade em informações e comunicação na educação para surdos, é possível pensar em três tipos de enfoques para a inclusão. Como apontam Gonçalves e Nogueira (2024), a educação de surdos pode basear-se no oralismo, na comunicação total e no bilinguismo, reconhecido como modelo ideal para a inclusão na educação. O oralismo concentra-se na língua oral ou falada e promove o treino da fala e da leitura labial, ao passo que na comunicação total utiliza-se todos os meios de comunicação disponíveis. O bilinguismo envolve a instrução do estudante surdo em Libras, sua primeira língua, e o emprego da língua portuguesa, oficial e obrigatória no país, utilizada apenas na modalidade escrita.

Contribuindo para o reconhecimento do bilinguismo como modelo ideal para a educação de surdos, instituiu-se no Brasil a Lei de Libras (Brasil, 2002), que em seu artigo 1º reconheceu como “meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a elas associados”. Este documento, em seu artigo 1º, parágrafo único, define a Libras como uma “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”.

Com o intuito de garantir e promover a comunicação em Libras no Brasil, instituiu-se a Lei nº 14.704/2023 (Brasil, 2023), que altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 e dispõe sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do tradutor, intérprete e guia

intérprete da Libras, assegurando, em seu artigo 2º, que a atividade “é realizada em qualquer área ou situação em que pessoas surdas ou surdocegas precisem estabelecer comunicação com não falantes de sua língua em quaisquer contextos possíveis”.

Deste modo, este conjunto de leis estabelece diretrizes e mecanismos para a desconstrução das barreiras linguísticas que limitam a participação de pessoas surdas na sociedade.

Ao completar uma década de vigência, a LBI (Brasil, 2015), consolida-se como marco jurídico essencial na garantia de direitos das pessoas com deficiência. Embora o período tenha sido atravessado por tensões e desafios, registra-se um avanço significativo na ampliação do acesso e na permanência de estudantes com deficiência no ensino regular, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior público, refletindo transformações importantes na visibilidade e no reconhecimento desses sujeitos, bem como nos processos de inclusão educacional no país.

No entanto, no contexto da Educação Básica brasileira, os dados revelam um quadro persistente de negação do direito à educação, especialmente entre os grupos historicamente vulnerabilizados. Segundo o Censo Escolar de 2023, os estudantes matriculados na Educação Especial representam apenas 3,7% do total de matrículas do ensino básico e a sua maioria está concentrada no Ensino Fundamental (62,9%); em seguida as matrículas se apresentam em maior número na Educação Infantil (16%), no Ensino Médio (12,6%) e, por fim, na Educação de Jovens e Adultos – EJA (7,6%). Esses dados evidenciam tanto a sub-representação desse grupo no sistema educacional quanto a urgência de políticas públicas mais eficazes e equitativas, capazes de promover o acesso, a permanência e o aprendizado de estudantes com deficiência.

A maior presença de estudantes com deficiência no Ensino Médio é mais recente e tem contribuído para a formação de uma geração de jovens mais habituada à diversidade. Entre 2011 e 2023, as matrículas de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no Ensino Médio cresceram de 33.138 para 222.142, refletindo a consolidação do direito à educação e o fortalecimento da inclusão escolar. Ainda assim, persistem desigualdades: em

2023, apenas 25,6% das pessoas com deficiência haviam concluído o Ensino Médio, frente a 57,3% entre aquelas sem deficiência.

A ampliação do acesso à Educação Especial nas últimas décadas não foi acompanhada, de forma estrutural, por políticas públicas que garantam a permanência, a progressão e o sucesso escolar desses estudantes. Tal descompasso evidencia uma tensão recorrente entre o discurso da inclusão e as condições materiais e pedagógicas efetivamente disponibilizadas para sua concretização. Em escolas públicas situadas nas periferias urbanas, essas contradições tornam-se ainda mais agudas, manifestando-se desde a precariedade da infraestrutura física até a limitação de percursos formativos, frequentemente reduzidos e desarticulados frente à heterogeneidade das demandas educacionais dos sujeitos com deficiência. Essa configuração compromete o direito à aprendizagem e à participação plena na vida escolar.

Nesse cenário, os estudos que se debruçam sobre trajetórias educacionais bem-sucedidas entre estudantes da Educação Especial têm enfatizado a importância das redes de suporte — familiares, escolares, comunitárias e institucionais — como elementos-chave para compreender os fatores que ainda limitam a oferta de uma educação de qualidade. Essas redes atuam como mediadoras das condições de permanência e engajamento desses sujeitos, tornando-se fundamentais para a análise crítica das lacunas existentes entre os marcos legais da inclusão e sua materialização cotidiana nos contextos escolares.

Neste sentido, Mantoan (2003) defende que a escola deve atender a toda a diversidade humana e aponta que a inclusão plena gera forte impacto nos sistemas de ensino ao exigir uma mudança radical no paradigma educacional, unificando as subdivisões das modalidades de ensino especial e de ensino regular, para que os estudantes sejam atendidos sem discriminação e em igualdade de oportunidades, sem que sejam atendidos à parte.

No entanto, pondera-se que existe um conjunto de medidas para que a inclusão seja plena, que envolvem o reforço na infraestrutura escolar e na educação continuada dos profissionais de educação.

No âmbito das famílias e apesar de não ser uma regra, as mães costumam responsabilizar-se pelo cuidado da criança com deficiência e pela desconstrução das barreiras para a inclusão de seus filhos. Essa reflexão sobre a maternidade de crianças com deficiência se enquadra no âmbito da Lei nº 15.069/2024, que instituiu a Política Nacional de Cuidados (Brasil, 2024). Esta lei parte do princípio de que todas as pessoas têm direito ao cuidado ao

longo de suas vidas, seja na condição de quem cuida, de quem é cuidado ou no exercício do autocuidado.

O texto estabelece que o cuidado deve ser compreendido como um direito de todas as pessoas, com responsabilidade compartilhada entre famílias, comunidade, setor privado e governos. O objetivo é garantir o acesso equitativo ao cuidado de qualidade, ao mesmo tempo em que alivia a sobrecarga de trabalho que historicamente recai sobre as mulheres, especialmente negras, promovendo a equidade de gênero. De acordo com Abramo (2024), a organização social dos cuidados no Brasil é injusta e desigual, baseada em uma desproporcional responsabilização das famílias pelo cuidado, que recai especialmente sobre as mulheres. Ela enfatiza que o Estado precisa assumir seu papel neste campo, promovendo políticas que reconheçam, valorizem e redistribuam o trabalho de cuidados, tanto remunerado quanto não remunerado.

Para além das reflexões sobre a maternidade e o cuidado da criança com deficiência, as mães de crianças surdas também atuam na mediação intercultural, ao ingressarem em uma nova cultura com a descoberta da deficiência. Esta transição da mulher para a maternidade e, ainda, com características de um tipo específico de maternidade, provoca-lhe um conjunto de novas necessidades que envolvem o aprendizado de uma nova língua, de novos hábitos, costumes, informações sobre saúde, comportamento e educação da criança surda. Essas mulheres passam a compartilhar códigos culturais, com símbolos e significados compreendidos apenas pelos grupos de crianças surdas e suas mães.

Neste sentido, Lucas (2022) aponta como marcador da cultura surda, para além da Libras, o sentimento de pertencimento que surge no encontro com outro surdo e com a comunidade surda, delimitando fronteiras estabelecidas com a diferença dos outros, os ouvintes. Deste modo, o autor aponta que não é a Libras o primeiro marcador da cultura surda, mas sim a surdidade, que consiste no “encontro do surdo com outro surdo, que o desperta para uma identidade surda” (Lucas, 2022, p. 25).

Tendo trabalhado com aspectos culturais de comunidades quilombolas e indígenas, Lucas (2022) avalia do ponto de vista antropológico a constituição da cultura surda e sua definição como grupo étnico. Deste modo, o autor aponta que, considerando os conceitos teóricos de Barth sobre grupos étnicos, os surdos não poderiam ser considerados como uma etnia, pois não possuem a complexidade interna para tal. Mesmo sem a intenção de tecer

uma teoria absoluta sobre a cultura dos surdos, pertencentes a um grupo étnico, propõe a valorização de uma etnicidade constituída a partir da diferença.

De acordo com Lucas (2022), a surdez pode ser abordada a partir de duas perspectivas que seguem o modelo clínico, baseado no modelo médico e terapêutico dedicados à reabilitação, e o modelo socioantropológico, pautado na diversidade linguística e cultural. Ambos os modelos nos servem como instrumentos de análise dos resultados desta pesquisa, pois os dois colaboram para a compreensão das necessidades específicas da criança surda.

Ora avalia-se as necessidades médicas e terapêuticas que se prolongam por toda a vida da criança com deficiência, principalmente para que se evite agravos nos quadros clínicos e que se previnam deficiências oportunistas, que surgem pelo desamparo. Ora observa-se a cultura surda, não mais baseada no sentimento de ausência e/ou incompletude, mas, sim, como uma condição que demanda adaptações de várias dimensões da educação e do ensino para que atenda às singularidades do estudante com surdez em igualdade de oportunidades.

O trabalho investigativo de Souza (2018) avalia a percepção de surdos sobre a sua própria educação e o entendimento de docentes sobre estes estudantes e a cultura surda. Seus resultados indicam a importância de se compreender a identidade surda nas práticas de inclusão, com o objetivo de desconstruir a imagem do surdo como pessoa doente e criar uma nova perspectiva de pessoa com língua espaço-visual, diferente dos ouvintes, que utilizam uma língua oral.

Neste mesmo sentido, Sá (2010) aponta que os surdos reivindicam sua cultura e história comum como base para a construção de sua identidade, considerando que a escola é um espaço privilegiado para o seu desenvolvimento quando considera a condição linguístico-cognitiva e social do surdo.

Quando uma criança nasce com alguma deficiência, ou tão logo esta é identificada, seus responsáveis, especialmente a mãe, iniciam uma intensa jornada de consultas, exames, procedimentos e terapias a fim de garantir-lhe melhores oportunidades de desenvolvimento e mais qualidade de vida. Nesta busca, começam a tecer suas redes de apoio e de suportes profissionais (formal) e fraternos (informal), onde encontram amparo para as lutas que começam a travar pela inclusão social de seu filho. Quando a deficiência é a surdez, os pais ainda necessitam adquirir proficiência em Libras para que possam ensinar seus filhos e intermediar sua comunicação, em uma sociedade em que a maioria das pessoas se encontra imersa em uma cultura ouvinte.

Deste modo, as políticas públicas dirigidas à inclusão de pessoas surdas, costumam ter como um dos principais focos a garantia de acessibilidade em comunicação (LBI, 2015), tendo como algumas das medidas, segundo a Lei de Libras (Brasil, 2002): a obrigatoriedade da oferta de Libras nos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia e da presença de pessoa qualificada em Libras no quadro de funcionários de setores públicos para que se atenda às pessoas surdas.

Portanto, este trabalho considera as diferenças que marcam a educação de surdos, tendo como objetivo geral avaliar, a partir dos relatos de mães de estudantes surdos, o panorama da inclusão e as redes de apoio e suportes essenciais para lidarem com os desafios e oportunidades do processo de escolarização de seus filhos.

Metodologia

A metodologia de pesquisa baseou-se numa abordagem qualitativa fundamentada em pesquisa documental, bibliográfica e em trabalho de campo. O objetivo do trabalho foi avaliar, a partir dos relatos de mães de estudantes surdos, o panorama da inclusão e as redes de apoio e suportes essenciais para lidar com os desafios e oportunidades do processo de escolarização de seus filhos.

A pesquisa documental envolveu a análise de legislação relacionada com a inclusão de estudantes surdos, especialmente a LBI (Brasil, 2015), a Lei de Libras (Brasil, 2002) e a Lei nº 14.704/2023 (Brasil, 2023), que dispõe sobre o exercício profissional do tradutor, intérprete e guia intérprete da Libras. Também se empregou na análise dos resultados a Política Nacional do Cuidado, instituída a partir da Lei nº 15.069, de 23 de dezembro de 2024 (Brasil, 2025).

A pesquisa bibliográfica envolveu a busca por textos tradicionais e contemporâneos sobre temas e aspectos da educação de surdos, que contribuem para entendimento dos processos que envolvem a sua inclusão, como: cuidado, linguagem, semiótica e cultura.

O trabalho de campo foi realizado a partir de entrevistas semiestruturadas com uma amostra de duas mães, de um universo de sete mães, de estudantes surdos sinalizados e com idades acima de 18 anos, em fase de conclusão do Ensino Médio, matriculados em escola do sistema de ensino público e regular do Estado do Rio de Janeiro, localizada em cidade da Baixada Fluminense. Os nomes das mães foram alterados para Ana e Maria, com o objetivo de preservar seu anonimato e histórias.

As percepções sobre o panorama da inclusão e escolarização de seus filhos foram identificadas a partir da livre fala das mães após o enunciado de algumas questões disparadoras: descoberta da deficiência (1); saúde (2); comunicação (3); acolhimento na escola, família e comunidade (4); oferta de redes de apoio e suportes à escolarização do seu filho (5); e percepção de futuro (6).

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (CEP-UNIRIO), CAAE: 90997725.7.0000.5285, tendo sido autorizada conforme o parecer: 7.907.833.

Resultados

Ana cursou até o sexto ano do ensino fundamental, ficou viúva após o desencarne de seu marido em um assalto ocorrido antes do nascimento de sua filha. Ana é mãe de 5 filhos. Ao descobrir a deficiência de sua filha, com cerca de um ano de idade, foi aconselhada por sua mãe a entregar em adoção todos os filhos, mas afirma que recusou por conceber a maternidade como missão entregue por Deus.

Você vai deixar de trabalhar, você vai deixar de viver pra criar suas crianças (fala da mãe de Ana). Aí quem descobriu que ela não falava foi a minha mãe. Ela ficava tacando a cabeça no negócio do carrinho. A minha mãe dizia: Essa criança não está normal, não. Aí eu descobri. Fiz o Bera¹, fiz audiometria. Aí eu descobri que ela não tinha apenas esse problema, deu também epilepsia.

Ana relata que, além da surdez, sua filha tem Transtorno do Espectro Autista – TEA, nível 1 de suporte, e epilepsia. Ana teve uma infância com histórico de assédio moral, com mãe alcólatra e pai abusivo, fugiu de casa e morou nas ruas e em abrigos. Foi catadora de lixo e teve que entregar seus filhos ao conselho tutelar para continuar sua criação até que tivesse uma casa e condições para abrigá-los. Ao receber novamente a guarda de suas filhas, foi mãe-voluntária em duas escolas em que suas filhas estudaram, auxiliando nos cuidados de crianças pequenas. Relata que a filha recebe benefício do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e Ana recebe pequena remuneração de uma de suas filhas, por cuidar de seus netos enquanto a mãe trabalha. Apesar dos desafios, Ana afirma que a filha recebeu ao longo de sua vida atendimento em saúde, por médicos, fonoaudióloga e psicóloga. Ana sonha em ver sua filha concluindo o ensino médio, usando um belo vestido de formatura e encontrando um bom companheiro para casar-se na igreja.

Maria faz licenciatura em pedagogia bilíngue, recebe o apoio do marido e dos familiares, para os cuidados com sua filha surda. Descobriu a deficiência pouco depois do nascimento, aos seus três meses de vida, com o exame da orelhinha. Viajou para São Paulo/SP para a realização de um implante coclear e soube que não era possível, pois sua filha nascera com uma má formação que impede a realização do procedimento. Relata que sua filha recebeu suporte de fonoaudiologia ao longo da vida.

Relata que apesar das inúmeras dificuldades, foi bem acolhida pela primeira escola de sua filha.

Fui bem abraçada. A diretora da escola abraçou a minha filha ali. E não só ela, mas os professores e toda a escola. E, ali, ela começou a desenvolver a Libras. Na terapia que eu fazia lá em Caxias, também comecei a aprender Libras para poder conversar com ela e então foi melhorando a nossa comunicação. Porque, até então, quando ela queria alguma coisa, ela ficava agitada. Eu não entendia e até pensava que ela tinha um problema de nervo (neurológico). Porque era muito agitada. Mas, não, era apenas que ela queria se expressar e não estava conseguindo se expressar. Porque ela não sabia como se comunicar, nem eu sabia me comunicar com ela. Então, depois que ela começou a aprender a libras, tudo mudou.

Realizou o curso de Libras da igreja e depois ingressou em sua comunidade religiosa. Hoje é responsável pelo Ministério dos Surdos, sendo instrutora de Libras e responsável por acompanhar os surdos em sua caminhada religiosa e espiritual. Maria relata que também auxilia na inclusão dos amigos surdos da filha. A comunidade da igreja aprende Libras para incluir a sua filha e os outros integrantes surdos. Sente-se acolhida e respeitada.

Só o fato deles estarem aprendendo uma língua que é difícil, já é um suporte maravilhoso. Porque não é todo mundo que está disposto a aprender. Porque, com a maioria dos surdos que eu conheço, os pais e os familiares não sabem Libras. Então, o surdo fica ali, isolado. A maioria das famílias dos surdos que eu conheço é assim. Se tem um surdo ali na família, o pai, a mãe, a tia, a avó, ninguém se importa em fazer um curso de línguas para estar conversando. O surdo se sente isolado ali mesmo, porque falta essa comunicação. Tanto é que, quando o surdo vai a algum lugar que tem alguém que faz línguas, eles ficam emocionados. Você vê na fisionomia deles.

Sonha em ver a sua filha, que é faixa amarela em taekwondo, formada em veterinária. Sua filha tem uma vida considerada saudável para os jovens de sua idade, com alto grau de autonomia, funcionalidade e participação social.

Maternidade intercultural: a escolarização de estudantes surdos

Em síntese, identificou-se algumas categorias disponibilizadas no Quadro (1): Perfil das mães participantes da pesquisa, que nos permitem compor perfis para as duas mães e tecer considerações sobre aspectos de suas histórias que podem impactar na inclusão de suas filhas.

No processo de sistematização de categorias de análise dos perfis das mães, elaborou-se uma escala de graus atribuídos a algumas categorias (apoio familiar, apoio da comunidade, suporte em educação e saúde, conhecimento de libras, religiosidade): restrito (1); básico (2); bom (3); ótimo (4); irrestrito (5).

Estes graus servem como parâmetros para avaliar de que modo a mediação intercultural materna e o suporte recebido pode impactar nos anseios e autonomia necessários ao desenvolvimento do estudante com deficiência.

Quadro 1: Perfil das participantes da pesquisa

Categorias	ANA	MARIA
Faixa etária	45 a 55 anos	35 a 45 anos
Escolarização	6º ano ensino fundamental	Cursando pós-graduação na área da educação especial
Número de filhos	5 filhos	1 filha
Histórico familiar da mãe	Relato de assédio moral	Relato de relações saudáveis
Apoio familiar	Restrito	Irrestrito
Apoio da comunidade	Bom	Irrestrito
Suporte em educação e saúde	Ótimo	Ótimo
Comorbidades na filha	Sim	Não
Conhecimento de Libras	Básico	Ótimo
Religiosidade	Bom	Ótimo
Perspectiva de futuro para a filha	Formatura no ensino médio e casamento	Formatura como veterinária

Fonte: A Autora, 2025.

Comparativamente, percebe-se que a diferença entre o apoio da comunidade e da família, bem como a oportunidade de estudar Libras e o campo da educação especial,

impactaram na perspectiva de futuro que as mães possuem de suas filhas. Os diferentes estágios de vulnerabilidade, nos casos analisados, produziram efeitos diversos nos objetivos de vida, o que pode representar um fator gerador de restrições na mobilidade social da pessoa com deficiência.

Discussão dos resultados

Lopes *et al.* (2023), ao analisarem 30 anos de narrativas sobre os estudantes surdos e as políticas educacionais para a inclusão, apontam que, apesar dos avanços na pesquisa, houve poucas ações concretas no sentido do desenvolvimento de escolas bilíngues, consideradas como ideais para a educação inclusiva deste público. Com a falta de número significativo de escolas com tais características para o atendimento de estudantes surdos, surgem outras instituições, redes de apoio e suportes que buscam minimizar de diferentes modos os desafios da socialização e escolarização de crianças surdas.

No relato das mães, é possível perceber que o uso de Libras na família, escola e comunidade gera maior acolhimento e inclusão, garantindo a autonomia da pessoa surda na comunicação e estabelecimento de vínculos sociais. Na ausência de proficiência em Libras na família e comunidade, indentificou-se que a mãe tem o principal papel na mediação da comunicação entre distintas culturas: a ouvinte e a sinalizada. Deste modo, a parte da educação que compete à escola, deve garantir que o estudante surdo possa ter pleno acesso em comunicação e informação, sendo a escola bilíngue considerada como modelo ideal para o seu desenvolvimento.

Raagust e Marcello (2023) avaliam o papel da experiência visual da criança surda e como este aspecto tem sido tratado em pesquisas no campo da Educação. Abordam a influência da experiência visual da criança surda vinculada ao uso de imagens como vivência suplementar e recurso didático para o processo de ensino-aprendizagem e estabelecem múltiplas perspectivas de análise das singularidades da educação de surdos. Este aspecto da educação de surdos não foi mencionado pelas mães, que ponderaram, no entanto, sobre as dificuldades da criança surda em expressar suas vontades e emoções, o que nos remete à necessidade do uso de tecnologias assistivas e práticas pedagógicas que valorizem a cultura visual até que a linguagem e a comunicação se desenvolva, ou em ambientes não-bilíngues, atuando como medida suplementar para a interação social.

Também na direção da avaliação de resultados, Rocha e Paisan (2023) analisam as mudanças provocadas ao longo dos 20 anos de implementação da Lei de Libras (Brasil, 2002) e apontam o aumento do número de estudantes surdos e com deficiência auditiva em todos os níveis da educação, além da valorização da Libras nos mais diversos espaços da sociedade, como na oferta em currículos de alguns cursos de graduação e na área da saúde. No entanto, indicam que ainda existe longo percurso para que a inclusão na educação seja efetiva.

As mães dos estudantes surdos analisados enfrentaram os desafios iniciais da implementação desta lei, considerando as idades de seus filhos. No entanto, a mãe que teve mais suporte de familiares e comunidade, pôde aprender a Libras e servir como multiplicadora deste conhecimento em sua rede, contribuindo para a inclusão social de sua filha. Ao promover cursos e convidar membros da comunidade escolar para o aprendizado da Libras, além de atuar na mediação intercultural, exerce influência na promoção da interação social direta (sem mediação).

Souza e Lacerda (2023, p. 1) avaliam estratégias utilizadas por docente bilíngue no processo de apropriação pelo surdo do português como segunda língua, apontando aspectos da mediação do ensino da linguagem escrita:

[...] a escrita como meio semiótico de constituição e expressão do sujeito, favoreceu tanto a comunicação quanto a elaboração de conhecimentos sobre a escrita de uma segunda língua, além de mediar a conversão de processos de significação em processos internos que formam a base da consciência (Souza; Lacerda, 2023, p. 1).

Deste modo, é possível avaliar que existem inúmeras particularidades da educação de um estudante surdo e que o aprendizado da linguagem e a comunicação envolvem não apenas aspectos do aprendizado ou culturais, mas também a constituição da própria psique (Lacan, 1999), como conjunto de processos mentais e emocionais que envolvem a experiência humana.

As mães concentram-se no atendimento das necessidades básicas de seus filhos com deficiência, nem sempre tomam consciência da influência da inclusão social em aspectos mais complexos do desenvolvimento humano. Mais uma vez, informações e suportes qualificados podem garantir níveis mais profundos de inclusão e desenvolvimento humano.

Como síntese, é possível avaliar que existem aspectos singulares do processo de educação de surdos e que é preciso garantir uma intervenção precoce em questões relacionadas com a aquisição de linguagem, para que as oportunidades de desenvolvimento

da primeira infância sejam melhor aproveitadas. Deste modo, as políticas públicas para a criança surda devem relacionar-se especialmente com a oferta de serviços que priorizem o desenvolvimento da linguagem para si e o desenvolvimento de suas redes de apoio e suportes para a escolarização.

Para que esta conquista seja possível, é necessária a estruturação de um conjunto de redes de apoio e suportes formais e públicos, na intersecção entre os setores de saúde e educação, a fim de que sejam garantidos os serviços necessários aos processos de habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência. As famílias contam não só com as redes formais, mas também tecem suas próprias redes informais de apoios e suportes com pessoas dispostas a se solidarizar com suas lutas particulares: familiares, professores, diretores, vizinhos e comunidade religiosa.

Ao pensar sobre o papel das mães e das redes de apoio e suporte para a escolarização de estudantes surdos, é preciso também avaliar o conceito de cuidado e a contribuição trazida pela Política Nacional do Cuidado (Brasil, 2025).

Segundo esta lei, o conceito de cuidado corresponde ao “trabalho cotidiano de produção de bens e serviços necessários à sustentação e à reprodução diária da vida humana, da força de trabalho, da sociedade e da economia e à garantia do bem-estar de todas as pessoas” (Brasil, 2025). Instituída com o objetivo de garantir o direito ao cuidado por meio da promoção, de maneira transversal e intersetorial, da corresponsabilização social entre homens e mulheres pela provisão de cuidados, considera as múltiplas desigualdades e o direito a ser cuidado, a cuidar e ao autocuidado.

Esta normativa não inaugura as discussões sobre o cuidado, visto que a LBI (Brasil, 2015) já previa e conceituava a figura do cuidador como atendente pessoal ou pessoa que “assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas”, sendo membro ou não da família, com ou sem remuneração. A instituição da Política Nacional do Cuidado (Brasil, 2025) também não esgota as discussões sobre o assunto, pelo contrário, apenas fortalece o debate e estabelece os parâmetros para a crítica da realidade, para a construção de novos modelos e o aprimoramento contínuo de modelos bem sucedidos de atenção em saúde e educação para pessoas com deficiência.

Além da perspectiva do cuidado que envolve considerar a surdez como deficiência, Sá (2010) apresenta uma nova perspectiva em que a experiência de surdez é considerada como um traço cultural e a língua de sinais um componente desta outra cultura. Quando avaliamos os relatos das mães na busca pela inclusão de seus filhos, percebe-se o seu papel, a sua transição entre as duas culturas: ouvinte e surda sinalizada, e o seu papel como mediadora, até que as redes formais e informais, de apoio e suportes, estejam fortalecidas. É um caminho permeado por desafios, cuja intensidade depende da presença ou não de múltiplos marcadores de vulnerabilidades, mas serão sempre desafios. Deste modo, Sá (2010, p. 91) permanece atual quando considera que:

Os estudos sobre surdez e sobre a educação de surdos, realizados até mesmo pelos próprios, situam-se atualmente na direção de outras linhas de estudos, como os estudos negros, os estudos de gênero, os estudos de classes populares etc. Isto inclui a educação de surdos em um contexto discursivo mais apropriado à situação linguística, social, comunitária, cultural e identitária das pessoas surdas (Sá, 2010, p. 91).

Apesar de os relatos das mães apontarem a qualidade do acolhimento recebido por gestores escolares e docentes nas escolas regulares, Oliveira (2025) recomenda que a educação de estudantes surdos envolva a presença de docentes surdos e bilíngues, que se comuniquem em primeira pessoa, respeitando suas singularidades e a dos ouvintes, promovendo interrelações culturais. Aponta ainda que há a necessidade de respeitar-se as diferenças linguísticas, culturais e identitárias da comunidade surda na escola.

Nesta mesma direção, Gueze et al. (2024) consideram que na abordagem intercultural da linguagem a sala de aula é vista como um espaço plural que coloca diferentes culturas em diálogo e compartilhamento de saberes. No entanto, apesar de a língua de sinais ser considerada a língua materna dos surdos, a maioria deles nasce em famílias de ouvintes que se tornam bilíngues por necessidade, como também foi relatado por Ana e Maria, as mães que participaram deste trabalho de pesquisa. Deste modo, as salas de aula devem também tornar-se bilíngues para que atendam às necessidades interculturais de seus estudantes.

Dall’asen e Pieczkowski (2022) buscam a compreensão das necessidades linguísticas da escolarização de estudantes surdos e avaliam os desafios de docentes e familiares neste processo. Como resultados indicam que as crianças surdas aprendem a língua de sinais tardiamente, apenas quando ingressam na escola: “Nesse espaço, os docentes seguem um

currículo escolar homogêneo, com práticas escolares que são elaboradas de forma independente, sem articulação com os intérpretes ou os professores da Língua Brasileira de Sinais do Atendimento Educacional Especializado”. Deste modo, pode-se avaliar que a comunicação pode ser bastante precária e interferir negativamente nas diversas dimensões do aprendizado do estudante surdo. Nos dois casos estudados, temos os filhos de Ana e Maria, que tiveram diferentes tipos de suportes, em função da oportunidade recebida pela mãe de aprender Libras e mediar a comunicação entre duas culturas distintas.

Castro e Kelman (2022) ponderam sobre a relevância do ensino de português para surdos e reforçam a necessidade de oferta de uma mediação semióticaⁱⁱ efetiva para que sejam assegurados a aprendizagem e o desenvolvimento global do estudante. Mais uma vez, aponta-se para o papel da constituição de redes de apoio e suportes para a escolarização de estudantes surdos, para que as barreiras ao processo de inclusão presentes na sociedade e descritos na LBI (Brasil, 2015) possam ser minimizados, contribuindo para que as famílias possam ter igualdade de oportunidades para conduzirem junto com o Estado e a sociedade a educação de seus filhos.

A educação inclusiva requer que os estudantes com deficiência sejam inclusos nos diversos setores da sociedade. Devem, portanto, desenvolver o seu repertório de experiências que é essencial para uma aprendizagem significativa, a fim de que a educação seja produtora de sentidos em igualdade de oportunidades com os demais estudantes.

No entanto, percebe-se que as famílias possuem diferentes perspectivas de futuro para seus filhos, com ideais bastante distintos de participação na sociedade. Este fato deve-se aos diferentes níveis de acesso às informações e oportunidades e diferentes graus de comprometimento e adaptação dos estudantes surdos.

Deste modo, percebe-se mais uma vez a necessidade do acesso aos direitos garantidos pela Política Nacional do Cuidado (Brasil, 2025), como dispõe o seu Capítulo II – Dos objetivos, artigo 4º, a seguir sintetizados: a garantia do direito ao cuidado (1); o acesso ao cuidado com qualidade para quem cuida e para quem é cuidado (2); a compatibilização nos setores público, privado e sociedade civil, entre o trabalho remunerado, as necessidades de cuidado e as responsabilidades envolvidas (3); a promoção de trabalho decente aos cuidadores (4); a promoção do reconhecimento, a redução e a redistribuição do trabalho não remunerado do cuidado, realizado primordialmente pelas mulheres (5); a promoção do enfrentamento das

múltiplas desigualdades estruturais no acesso ao direito ao cuidado, de modo a reconhecer a diversidade de quem cuida e de quem é cuidado (6); a promoção da mudança cultural relacionada à organização social do trabalho de cuidado (7).

Para além do aspecto do cuidado, a inclusão na escola envolve a acessibilidade em suas diversas dimensões, mas principalmente a partir do uso de tecnologia assistiva, materiais adaptados, sinalizações dos espaços, práticas pedagógicas e avaliações inclusivas. Deste modo, é preciso garantir a infraestrutura básica para atendimento das necessidades educacionais específicas de cada estudante, respeitando as suas singularidades. Como recursos indispensáveis tem-se as informações e conhecimento sobre a educação de pessoas com diversos tipos de deficiências e transtornos, mas também o interesse, a disponibilidade e a predisposição para a mudança de toda a equipe escolar, como garantia de que as estratégias de acessibilidade eleitas pela comunidade escolar serão implementadas e mantidas em todo o espaço.

Cada ser humano é uma forma singular de existência e a deficiência, mais do que uma experiência de ausência ou limitação, consiste em um modo peculiar de experimentar a vida. Deste modo, é preciso garantir uma perspectiva plural de educação em que as diferentes culturas possam ser contempladas nas salas de aulas.

Considerações finais

Como considerações finais, avalia-se, a partir dos relatos de mães de estudantes surdos, que a escola é apenas uma das partes da teia que envolve a inclusão de pessoas com deficiências e que a participação dos diversos componentes desta complexa rede, constituída por toda a sociedade, pode garantir o suporte necessário para que se atinja níveis mais profundos de inclusão.

Deste modo, além dos aspectos socioeconômicos, as informações que os familiares recebem ou buscam (numa atitude proativa), a afetividade, as redes de apoio e suportes às famílias, em especial às mães, podem ser compreendidas como potenciais estratégias ao processo de escolarização das pessoas com deficiência.

A comunicação aparece como um dos principais fatores para a inclusão das pessoas surdas, à medida que a limitação linguística interfere no acolhimento pelas famílias e comunidades, antes mesmo do ingresso na escola. As mães e familiares podem representar os principais mediadores interculturais da criança surda, contribuindo para a sua inclusão em diferentes grupos. No entanto, pondera-se que a comunicação é apenas um meio para que se

conquiste relações humanas mais harmônicas e o afeto necessário para o aprendizado consistente.

Existe o sentido de inclusão disponível na LBI (Brasil, 2015), mas cada pessoa atribui o seu próprio significado elaborado a partir das expectativas que nutre sobre o seu papel nas redes de apoio e suportes. Estes significados são formulados a partir de suas próprias vivências e do que experimentou dos mais diversos graus de inclusão social. No entanto, pondera-se que algumas identidades parecem compartilhar pontos de vista em comum, conceitos semelhantes que possibilitam o diálogo e a construção de ideais de inclusão em determinados grupos como: mães, docentes, intérpretes de Libras e estudantes.

Portanto, deve-se desde cedo iniciar o movimento de aprendizado de outra língua para que ensinem ou, simplesmente, se comuniquem com seu filho com surdez. Também passam por um processo de letramento em questões características da saúde e educação da criança surda, o que permite que estabeleçam diálogos com especialistas e terapeutas das áreas de saúde e educação, gestores, professores e intérpretes de libras. Esta preparação, nem sempre planejada, possibilita que gradativamente constitua a sua rede de apoio e suportes para a escolarização da criança surda.

Deste modo, tornam-se essenciais a promoção de novas políticas públicas e o fortalecimento das políticas já existentes para que intercedam na oferta de redes de apoios e suportes, não apenas para as crianças com deficiência, mas também para as mães e cuidadores, visto que esta atuação demanda dedicação e investimento em educação dos cuidadores, para que estes estabeleçam melhores condições para o cuidado.

A execução da Política Nacional de Cuidados (Brasil, 2025) deve concentrar-se no atendimento às questões específicas de cada deficiência. Os cuidados devem ocorrer desde o nascimento ou na descoberta da deficiência, antecedendo o ingresso na escola e acompanhando o estudante ao longo de toda a vida. Os cuidados devem ser oferecidos em locais próximos à residência e com a oferta de condução que facilite o deslocamento de criança e cuidador, já que diversos tipos de deficiência apresentam sérias dificuldades de mobilidade.

É essencial que se cuide de quem cuida: mães, familiares e docentes que exercem esse papel durante toda a trajetória da pessoa com deficiência. Neste sentido, destacam-se as

ofertas de serviços de atenção psicossocial e em saúde do trabalhador, com medidas que garantam o acesso ao serviço e a permanência no atendimento.

A educação inclusiva deve atender à diversidade, considerando não apenas a oferta de atenção especializada nas salas de recursos multifuncionais, mas em todo o espaço escolar. Não se educa do mesmo modo surdos, cegos, surdocegos e pessoas com TEA. A educação não deve ser jamais homogeneizadora, ela é sempre intercultural. No caso da educação de surdos, esta característica é especialmente relevante, visto que utilizam outra língua, o que pode gerar distanciamentos ou segregações ainda maiores. A inclusão escolar da criança com deficiência na escola regular deve assegurar o acesso a um processo de ensino-aprendizagem que garanta o atendimento às suas singularidades desde a educação infantil, em seu processo de pré-alfabetização.

A inclusão da criança pode também ser vista como um serviço de cuidado também às mães e cuidadores, pois garante mais tranquilidade na trajetória do estudante surdo, garantindo, além do ingresso e permanência, o seu aprendizado, autonomia e protagonismo.

Agradecimentos

Agradecemos aos participantes da pesquisa e à direção da escola que autorizou a sua realização.

Referências

ABRAMO, Laís. **Brasil elabora proposta de Política Nacional de Cuidados e um Plano Nacional de Cuidados**. Disponível em: <<https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Abril/brasil-elabora-proposta-de-politica-nacional-de-cuidados-e-um-plano-nacional-de-cuidados>>. Acesso em: 01 dezembro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Lei Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República [2002]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 07 de maio de 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.704/2015**. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, DF: Presidência da República [2015]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm>. Acesso em: 07 de maio de 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.069, de 23 de dezembro de 2024**. Política Nacional de Cuidados. Brasília, DF: Presidência da República [2025]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L15069.htm>. Acesso em: 01 de dezembro de 2024.

BRASIL. **Censo de Educação Superior 2022**: divulgação dos resultados. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília/DF: Ministério de Educação – INEP [2023]. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>>. Acesso em: 01 de dezembro de 2024.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República [2015]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 01 de dezembro de 2024.

CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de; KELMAN, Celeste Azulay. Práticas pedagógicas inclusivas bilíngues de letramento para estudantes surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v. 28, p. 155-168, 2023.

DALL’ASEN, Thaise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A aprendizagem da Língua de Sinais por crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Corumbá, v. 28, p. 579-596, 2022.

GONÇALVES, Francisca Aglaiza Romão Sedrim; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. Acessibilidade linguística e ensino de matemática para pessoa surda: uma revisão. **Revista Cearense de Educação Matemática – RCeEM**. Fortaleza, v. 3, n. 7, p. 1-18, 2024.

GUEZE, Geraldina Paia; REZENDE, Tânia Ferreira; FARIA, Juliana Guimarães. Diálogo bilíngue intercultural Brasil-Moçambique entre estudantes surdos e ouvintes na Pós-Graduação. **Revista UFG**. Goiânia, v. 24, p. 2-27, 2024.

LACAN, Jacques. **O seminário**: as formações do inconsciente. Livro 5. Tradução de Vera Ribeiro. Revisão de Marcus André Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira da; GRAFF, Patrícia. Entrevista com a professora Maura Corcini Lopes: a produção do ser surdo na experiência da educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Corumbá: v. 29, p. 229-240, 2023.

LUCAS, Sônia Rocha. **Cultura surda**: os surdos, as relações de afinidades e as fronteiras da diferença. Campo Grande: Live Editora, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MELO, Desirée Paschoal de; MELO, Venise Paschoal. **Uma introdução à semiótica peirceana**. Guarapuava: Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, 2011.

OLIVEIRA, Elaine Tótolli de. Inclusão escolar de surdos numa perspectiva bilíngue e intercultural. **Revista Educação Inclusiva – REIN**. Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 159-175, 2025.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2005.

RAUGUST, Maiara Raugust; MARCELLO, Fabiana de Amorim. A criança surda como sujeito do olhar: infância e surdez nas pesquisas em educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Corumbá, v. 29, p. 261-276, 2023.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; PASIAN, Mara Sílvia. A educação das pessoas surdas no Brasil: uma análise ao longo de 20 anos (2002-2022) após o reconhecimento da Lei de Libras. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 39, p. 1-12, 2023.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. 2ª. edição. São Paulo: Editora Paulinas, 2010.

SOUZA, Cristiane Thatiana Ramos de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Interação Dialógica como mediação no processo de aquisição da linguagem escrita por surdos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 39, p. 1-22, 2023.

SOUZA, Danilo Pessoa Ferreira. **A educação dos surdos sob a perspectiva de sua cultura e identidade**. Manaus: Clube de Autores, 2018.

Notas

ⁱ Segundo o portal Sua Saúde (2024), o exame BERA (*Brainstem Evoked Response Audiometry*), também conhecido como PEATE (Potenciais Evocados Auditivos de Tronco Encefálico), é um teste utilizado para avaliar a função auditiva e o caminho da audição do nervo auditivo até o tronco encefálico. Esse exame é essencial na fonoaudiologia, pois permite o diagnóstico precoce de perdas auditivas, fundamentais para o desenvolvimento da fala e da linguagem.

ⁱⁱ Peirce (2005, p.11) propõe, com a Teoria da Semiótica, uma doutrina dos signos e linguagem, que possibilita a compreensão de aspectos culturais da comunicação. De modo complementar, Melo e Melo (2011, p. 11) apontam que: “Semiótica é a ciência do signo cujo objeto de investigação são todas as linguagens possíveis, ou seja, tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer signo como fenômeno de produção de significação e de sentido” (Mello; Mello, 2011).

Sobre os autores

Luciana Silva Torres Matsushita

Doutora em Educação (PPGEdu/UNIRIO), Mestre em Administração Pública (EBAPE/FGV), Graduada em Administração Industrial (CEFET/RJ), Especialista em Educação Especial e Inclusiva (UCAM/AVM), em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia (UCAM/AVM), em Neurociências com Ênfase na Aprendizagem (UFRJ), em Metodologias de Ensino na Temática da Deficiência Visual (IBC). Professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

E-mail: luciana.matsushita@unirio.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1170-4463>

Diógenes Pinheiro

Doutor em Ciências Sociais (UNICAMP), Mestre em Ciências Sociais, em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (UFRRJ), Graduado em Economia (UFRJ). Professor Titular de Economia e Sociologia da Educação do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE), atua na Escola de Educação, na Faculdade de Ciências Sociais (FCS) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

E-mail: diogenes.pinheiro@unirio.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9763-0612>

Recebido em: 21/06/2025

Aceito para publicação em: 04/11/2025