
Entretextos - Artículos/Articles/Aküjjalu'u

Entretextos. Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia

ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 20 N.º 41 (septiembre-diciembre), 2026, pp. 90-110

Para citar utilice este ARK: <https://n2t.net/ark:/47886/21611308>

Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21611308>

Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores / Derechos de publicación: revista

Recibido: 18-02-2026 · Evaluado: 18-03-2026 · Aceptado: 07-04-2026 · Publicado: 01-09-2026

Interseções do Silenciamento: políticas, linguagem e capacitismo na educação de estudantes Surdos com múltiplas deficiências

Intersecciones del silenciamiento: políticas, lenguaje y capacitismo en la educación de estudiantes sordos con discapacidades múltiples

Intersections of Silencing: Policies, Language, and Capacitism in the Education of Deaf Students with Multiple Disabilities

Júntanaje'eria tü manüliouleekat: akua'ipairua, pütchiirua jee ekirajiamairua jünain nekirajiamaaqatü ekirajaashii mo'uu ekiichii mainmakana amojula

Bárbara Oliveira

<https://orcid.org/0000-0001-7622-3591>

bsb5623@psu.edu

Penn State University, Estados Unidos

Ana Luisa Gediel

<https://orcid.org/0000-0001-5755-2592>

ana.gediel@ufv.br

Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Brasil

Resumo

Este artigo propõe uma leitura crítica das políticas e práticas educacionais voltadas para estudantes Surdos com múltiplas deficiências no Brasil, articulando as contribuições à perspectiva interseccional e aos Estudos Surdos. A interseccionalidade oferece uma chave analítica fundamental para compreender as experiências educacionais em uma perspectiva crítica baseada na prática (Collins & Bilge, 2020; Artiles, 2013). No caso de estudantes Surdos matriculados na educação pública, a surdez não constitui um marcador isolado, mas se articula à dimensões como classe social, gênero, raça, ouvintismo e acesso à Libras (Dunn & Anderson, 2020). Considerando estudantes Surdos com múltiplas deficiências, isso se estende para a opressão associada ao capacitismo estrutural que atravessa políticas e práticas escolares (Gesser, et. al, 2020). Foi realizada uma pesquisa documental baseada nas Leis nº 13.146/2015, nº 14.191/2021 e no Decreto nº 12.686/2025. O entrelace dos marcadores sociais produzem

desigualdades no acesso à educação, evidenciando limites das abordagens universais frequentemente presentes nas políticas educacionais. Os resultados reforçam a necessidade de políticas que reconheçam a diversidade comunicativa e enfrentem o capacitismo estrutural.

Palavras chave: deficiências, educação básica, interseccionalidades, surdos.

Resumen

Este artículo propone una lectura crítica de las políticas y prácticas educativas dirigidas a estudiantes sordos con discapacidades múltiples en Brasil, articulando aportes de las perspectivas interseccionales y de los Estudios Sordos. La interseccionalidad proporciona un marco analítico fundamental para comprender las experiencias educativas desde una perspectiva crítica y basada en la práctica (Collins y Bilge, 2020; Artiles, 2013). En el caso de los estudiantes sordos matriculados en la educación pública, la sordera no constituye un marcador aislado, sino que se entrelaza con dimensiones como la clase social, el género, la raza, el audismo y el acceso a la Lengua de Señas Brasileña (Libras) (Dunn y Anderson, 2020). Al considerar a los estudiantes sordos con discapacidades múltiples, este análisis se amplía hacia las formas de opresión asociadas con el capacitismo estructural que atraviesan las políticas educativas y las prácticas escolares (Bock et al., 2020). Se realizó un análisis documental basado en las Leyes n.º 13.146 de 2015 y n.º 14.191 de 2021. La intersección de los marcadores sociales produce desigualdades en el acceso a la educación, lo que pone de manifiesto las limitaciones de los enfoques universales presentes con frecuencia en las políticas educativas. Los hallazgos refuerzan la necesidad de formular políticas que reconozcan la diversidad comunicativa y confronten el capacitismo estructural.

Palabras clave: discapacidades, educación básica, interseccionalidad, personas sordas.

Abstract

This article proposes a critical reading of educational policies and practices aimed at Deaf students with multiple disabilities in Brazil, articulating contributions from intersectional perspectives and Deaf Studies. Intersectionality provides a fundamental analytical framework for understanding educational experiences through a critical, practice-based perspective (Collins & Bilge, 2020; Artiles, 2013). In the case of Deaf students enrolled in public education, deafness does not constitute an isolated marker, but is intertwined with dimensions such as social class, gender, race, audism, and access to Brazilian Sign Language (Libras) (Dunn & Anderson, 2020). When considering Deaf students with multiple disabilities, this extends to forms of oppression associated with structural ableism that permeate educational policies and school practices (Bock et al., 2020). A documentary analysis was conducted based on Laws No. 13.146/2015 and No. 14.191/2021. The intersection of social markers produces inequalities in access to education, highlighting the limitations of universal approaches frequently present in educational policies. The findings reinforce the need for policies that recognize communicative diversity and confront structural ableism.

Keywords: disabilities, basic education, intersectionality, deaf people.

Palitpütchiru'u

Ashajalaakat tüü, achuntaasü wanee aashaje'eria kasoutülesü jünainmüin jukua'ipa jülaülaaya jee jikirajaaya ekirajawaa napülamüin ekirajaashii mo'uu ekiichii, mainmaka amojula brasilm'a'ana, alainre'eraka ainalaa julu'ujeena antanaje'erialu'ujatü jee müsia Nachikimaajana Wayuu Mache'eru'usalii Pütchi. Tü antanaje'eriaakat aapüsü wanee akuyamalaa pansaakuatsü anakat jüpüla atüjawaa ja'u jüshanala ekirajawaa julu'ujee jünalaaya kasoutülesü julu'ujeejatü ekirajawaa (Collins jee Bilge, 2020; Artiles, 2013). Alu'ujasa nanainjee na ekirajaashiikana mo'uu ekiichii ashajiruushikana julu'u ekirajiapülee apashiikaa, tü mache'eruwa nnojotsü jüsaralu'uin wattalu'u aashenii, aapajiraasü akua'ipaalu'u maka jaa'in nakua'ipa wayuu, toorolen otta jietpa eeran, nakua'ipa namaiwa, mache'eru'ule na'laülayuu jee ekirajawaa jünain aktüjaa jüka najapü cheje'ewolu Brasil

(Libras münakat) (Dun jee Anderson 2020). Jükanüijünapa nachiki na ekirajaashiikana mo'uin nekii jee mainmapuluin amojulaa, ashajalaakat tüü, amuloujunusu jünainmüin jukua'ipamaajatu tü kaletseepiakat eekalü julü'upüna jukua'ipa ekirajawaa jee jikirajia ekirajaashii (Bock jee waneinuam 2020). A'yataana anainrü wanee achikuaa akuyamala junainjeejana Jütsüin Laülaapia kejeetseka 13.146 juya 2015 jee 14. 191 juya 2021. Jüntanaje'eria jejeetsema'a nakua'ipa wayuu ojuititsü alü'üjüwala'ataa julü'u ekirajiapülee, aapaka mapa achoujaale utamünree eekalü waneepia jünain jejeetse jülaülaapianain ekirajawaa. Antuushika anain achechetsü tü cheujaaka jüpüla aküjaa a'laülaajia atujaaka ja'u mainmapuluin pütschiirua asouttiraaka ji'pamüin jukua'ipa aletseepia.

Pütschi katsüinsükat: Pütschi katsüinsükat: Kamojulaa, juttia ekirajawaa, antanaje'eriapala, wayuu mache'eru'usalii.

1. Introdução

No Brasil, o movimento surdo desempenhou papel central na construção de avanços políticos, linguísticos e educacionais voltados ao reconhecimento dos direitos da população surda (Nora, 2017). Essas conquistas resultam de décadas de mobilização em defesa da Língua Brasileira de Sinais (Libras), da educação bilíngue e da compreensão da surdez como experiência linguística, cultural e identitária. A partir dessas reivindicações, foram consolidados importantes marcos legais relacionados à acessibilidade linguística e à educação de estudantes Surdos, ampliando o debate sobre inclusão e direitos educacionais no contexto brasileiro.

A legislação brasileira relacionada à educação de estudantes Surdos tem sido marcada pela ampliação gradual dos direitos linguísticos e educacionais, especialmente a partir dos anos 2000. Entre os principais marcos legais, destaca-se a Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002). A regulamentação dessa legislação ocorreu por meio do Decreto nº 5.626/2005, responsável por estabelecer diretrizes relacionadas à difusão da Libras, à formação de profissionais e à garantia de acesso linguístico nos espaços educacionais (Brasil, 2005). A partir do reconhecimento linguístico da Libras, pessoas surdas foram asseguradas de terem atendimento educacional e social a partir de sua primeira língua (L1).

Seguindo a obrigatoriedade de acesso dada pela oficialização legislativa da Libras, o Decreto nº 5.626/2005 tornou obrigatória a inserção de cursos sobre Libras e cultura surda na formação de professores (i.g, cursos de licenciatura) e de Fonoaudiologia, além de prever a formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português (Brasil, 2005). O documento também estabeleceu a necessidade de organização de propostas educacionais bilíngues, reconhecendo a Libras como língua de instrução dos estudantes Surdos e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). Essas determinações representaram uma mudança importante nas políticas educacionais brasileiras ao deslocarem o foco da adaptação oralista para o reconhecimento das especificidades linguísticas da população surda.

Outro avanço relevante ocorreu com a promulgação da Lei nº 14.191/2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incorporar oficialmente a modalidade de educação bilíngue de Surdos ao sistema educacional brasileiro (Brasil, 2021). A legislação passou a reconhecer escolas e classes bilíngues de Surdos, além de prever a oferta de educação bilíngue em diferentes etapas e modalidades de ensino. Com isso, a Libras passou a ocupar formalmente o lugar de língua de instrução nos processos educativos destinados à comunidade surda.

No âmbito mais amplo das políticas de inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforçou a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino, prevendo serviços de apoio e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão — Lei nº 13.146/2015 — consolidou direitos relacionados à acessibilidade, participação social e igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência em diferentes esferas, incluindo a educação (Brasil, 2015).

Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 passou a integrar os debates sobre políticas inclusivas e educação especial, atualizando diretrizes relacionadas ao atendimento educacional e à organização de serviços de apoio para estudantes com deficiência no contexto escolar brasileiro. Embora represente uma continuidade das políticas voltadas à inclusão, o decreto também evidencia disputas presentes no campo da Educação Especial, especialmente no que se refere à conciliação entre educação inclusiva, educação bilíngue e atendimento às especificidades de estudantes com múltiplas deficiências.

Apesar desses avanços, diferentes estudos apontam que o sistema educacional brasileiro ainda permanece estruturado a partir de perspectivas ouvintistas, nas quais a oralidade e os modelos normativos de linguagem ocupam posição central nos processos pedagógicos (Santos, 2013). Nesse cenário, estudantes Surdos frequentemente experienciam barreiras relacionadas não apenas ao acesso linguístico, mas também ao reconhecimento de suas formas de comunicação, produção de conhecimento e participação escolar. Conforme discutem Costa & Lacerda (2015), pensar a educação de estudantes Surdos exige reconhecer a centralidade da língua, da cultura e da identidade surda nos processos educativos, deslocando perspectivas que reduzem a surdez exclusivamente à lógica da deficiência.

Essa realidade torna-se ainda mais complexa no caso de estudantes Surdos com múltiplas deficiências, especialmente daqueles que apresentam deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, síndromes raras ou diferentes formas de comunicação e aprendizagem. Em muitos contextos escolares, esses estudantes permanecem inseridos em espaços que não reconhecem plenamente a diversidade comunicativa presente na experiência surda, intensificando processos de exclusão linguística, pedagógica e social. Assim, as barreiras enfrentadas por esses sujeitos ultrapassam a ausência de acessibilidade física, envolvendo também limitações relacionadas à linguagem, à participação e à legitimidade de suas formas de interação no ambiente escolar.

A perspectiva interseccional permite compreender que a surdez não constitui uma experiência isolada, mas atravessada por diferentes marcadores sociais, como raça, classe, gênero, deficiência e acesso linguístico (Collins & Bilge, 2020). No caso de estudantes Surdos com múltiplas deficiências, essas dimensões se articulam ao capacitismo estrutural e ao ouvintismo, produzindo formas específicas de desigualdade educacional (Campos & Bento, 2022). Dessa forma, os processos de exclusão escolar não podem ser compreendidos apenas pela condição da deficiência ou da surdez isoladamente, mas pelo entrelaçamento entre diferentes sistemas de poder que organizam os espaços educacionais.

Além disso, as políticas inclusivas brasileiras frequentemente operam a partir de abordagens universalizantes, que tendem a assumir a existência de um sujeito homogêneo da inclusão. Embora legislações voltadas à Educação Especial e à educação bilíngue representem avanços importantes no reconhecimento de direitos, muitas delas ainda apresentam poucas discussões sobre estudantes que ocupam múltiplas posições de marginalização social e linguística. Nesse contexto, a inclusão frequentemente é reduzida ao acesso formal à escola regular, sem necessariamente garantir condições efetivas de participação, aprendizagem e acessibilidade comunicacional.

Ao mesmo tempo, a centralidade atribuída a modelos normativos de linguagem e aprendizagem evidencia a permanência de estruturas capacitistas e ouvintistas nas políticas e práticas educacionais (Almeida, 2025; Di Marco, 2021). Almeida (2025) aponta que o ouvintismo manifesta-se não apenas na priorização da oralidade, mas também na própria organização epistemológica da escola, que frequentemente legitima determinadas formas de comunicação e produção de conhecimento em detrimento de outras. Enquanto Di Marco (2021) explora como o capacitismo estrutural opera ao definir quais corpos, linguagens e modos de aprendizagem são considerados inteligíveis, produtivos ou pedagogicamente válidos no espaço escolar. Como consequência, estudantes Surdos com múltiplas deficiências frequentemente permanecem à margem das políticas educacionais, mesmo quando formalmente incluídos nos sistemas de ensino.

Com base na discussão interseccional de alunos surdos com múltiplas deficiências, os quais integram a realidade de escolas públicas brasileiras, como as políticas abordam questões a respeito do acesso linguístico, atendimento educacional especializado e reconhecimento das especificidades destes alunos, levando em consideração sua formação e permanência educacional?

Diante desse cenário, torna-se fundamental analisar criticamente como as políticas públicas de educação inclusiva têm respondido às demandas de estudantes Surdos com múltiplas deficiências, especialmente quando consideradas as múltiplas formas de opressão e exclusão que atravessam suas trajetórias escolares. Embora venham ocorrendo avanços legislativos, ainda persistem lacunas significativas relacionadas à implementação de práticas pedagógicas e políticas capazes de contemplar a complexidade dessas experiências.

Nesse sentido, este artigo busca discutir os limites das abordagens universalizantes presentes na educação inclusiva, articulando a perspectiva interseccional aos Estudos Surdos para compreender como marcadores sociais, como deficiência, surdez, raça, classe, gênero e acesso à Libras, se entrelaçam na produção de desigualdades educacionais. A partir da análise documental da Lei nº 13.146/2015, da Lei nº 14.191/2021 e do Decreto nº 12.686/2025, pretende-se contribuir para o debate sobre políticas educacionais mais comprometidas com a diversidade comunicativa, a justiça social e o enfrentamento do capacitismo estrutural.

2. Interseccionalidade, capacitismo e múltiplas deficiências

Estudos apontam duas principais definições de surdez: a perspectiva clínico-terapêutica, semelhante ao modelo médico; e a perspectiva socioantropológica, mais próxima do modelo social (Bisol & Sperb, 2010). A definição clínica categoriza a surdez como um desvio da norma e, portanto, como uma deficiência. Nessa perspectiva, a pessoa surda é marcada como “menos funcional” do que uma pessoa ouvinte, necessitando ser curada para viver em sociedade. A deficiência é localizada no indivíduo, e não na sociedade excludente; consequentemente, cabe à pessoa surda mudar para se adaptar.

Em contraste, a perspectiva socioantropológica compreende a surdez como uma marca de diferenças culturais, linguísticas e identitárias (Gesueli, 2006; Skliar, 1998). Nessa abordagem, pessoas surdas são entendidas como parte de um grupo minoritário com histórias, identidades e comunidades próprias. Essa perspectiva fundamenta-se, sobretudo, nas transformações impulsionadas pelos movimentos sociais Surdos, que reivindicaram reconhecimento linguístico, políticas educacionais e direitos culturais, contribuindo para a promulgação de leis e decretos voltados à acessibilidade e à educação bilíngue (Quadros, 2003). Assim, a inclusão deixa de ser compreendida como adaptação do sujeito surdo aos padrões ouvintes e passa a envolver transformações sociais, culturais e institucionais capazes de reconhecer a diversidade linguística e comunicativa da comunidade surda.

A partir dessa compreensão, é possível visualizar a experiência surda como não homogênea nem universal. Embora os Estudos Surdos tenham contribuído significativamente para deslocar perspectivas patologizantes da surdez, diferentes estudantes Surdos continuam ocupando posições desiguais dentro dos próprios contextos educacionais e sociais. Nesse sentido, a interseccionalidade constitui uma importante ferramenta analítica para compreender como diferentes sistemas de opressão operam simultaneamente na produção de desigualdades sociais e educacionais (Viveros-Vigoya, 2023). Conforme Collins & Bilge (2020), a interseccionalidade possibilita analisar como categorias de raça, classe, gênero, linguagem e deficiência não atuam de forma isolada, mas se articulam na construção das experiências dos sujeitos e das estruturas sociais.

Dessa forma, a interseccionalidade não se limita à sobreposição de identidades, mas em compreender como relações de poder produzem formas específicas de marginalização em diferentes contextos institucionais, incluindo a escola. No campo

da Educação Especial, Artiles (2013) destaca que políticas inclusivas frequentemente falham ao tratar grupos historicamente marginalizados de maneira homogênea, desconsiderando as múltiplas dimensões que atravessam os processos de exclusão escolar.

No caso dos estudantes Surdos, a surdez não representa uma experiência única ou universal. As trajetórias educacionais desses estudantes são influenciadas por diferentes fatores, como acesso à Libras, pertencimento racial, condições socioeconômicas, gênero, território e acesso às políticas públicas (Taligliatti & Tedesco, 2024). Dessa forma, compreender a educação de estudantes Surdos requer reconhecer que as desigualdades educacionais também dependem das relações de poder que estruturam os espaços escolares e sociais. A experiência surda, portanto, é atravessada por disputas relacionadas à linguagem, ao reconhecimento cultural e à legitimidade de diferentes formas de comunicação e produção de conhecimento (Dunn & Anderson, 2020).

Essa discussão torna-se ainda mais complexa quando se trata de estudantes Surdos com múltiplas deficiências. Embora as legislações brasileiras avancem na defesa da inclusão e dos direitos linguísticos da população surda, muitos documentos normativos ainda operam a partir de categorias amplas e universalizantes, que pouco consideram sujeitos atravessados simultaneamente por diferentes formas de exclusão. Assim, estudantes Surdos com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, síndromes raras ou outras condições associadas frequentemente permanecem invisibilizados nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, a ideia de um “estudante surdo” homogêneo produz limites importantes para a construção de políticas inclusivas, uma vez que desconsidera a diversidade comunicativa presente dentro da própria comunidade surda.

A invisibilização desses sujeitos também evidencia limites presentes nas próprias concepções de inclusão escolar, que acabam frequentemente reduzidas à presença física do estudante, enquanto as barreiras relacionadas à comunicação, interação e produção de conhecimentos permanecem pouco problematizadas. Isso significa permanecer em ambientes nos quais suas formas de interação e aprendizagem continuam sendo frequentemente consideradas inadequadas, insuficientes ou incompatíveis com os modelos pedagógicos dominantes. Nesse cenário, o capacitismo estrutural atua como um sistema que define quais corpos, formas de comunicação e modos de aprendizagem são considerados legítimos, produtivos ou socialmente valorizados (Gesser et al., 2024). Na escola, isso se manifesta por meio de práticas pedagógicas, avaliações e modelos de ensino organizados a partir de padrões normativos de desenvolvimento e linguagem. Assim, estudantes Surdos com múltiplas deficiências frequentemente são percebidos a partir de perspectivas deficitárias, centradas na limitação e na incapacidade, em vez de terem suas potencialidades linguísticas, comunicativas e culturais reconhecidas. O capacitismo, portanto, não se limita à ausência de acessibilidade, mas opera também como lógica epistemológica que define quais sujeitos são considerados capazes de aprender, comunicar-se e participar legitimamente dos espaços educacionais.

Além do capacitismo, o ouvintismo também atravessa as políticas e práticas educacionais destinadas à população surda. O conceito refere-se à centralidade da experiência ouvinte como padrão dominante nos espaços sociais e escolares, subordinando a Libras e as formas visuais de comunicação a modelos fundamentados na oralidade (Almeida, 2025). Entretanto, o ouvintismo não se manifesta apenas na priorização da fala, mas também na própria organização epistemológica da escola, que frequentemente privilegia formas específicas de linguagem, interação e produção de conhecimento consideradas normativas. Mesmo em contextos inclusivos, estudantes Surdos frequentemente permanecem em ambientes nos quais a língua portuguesa oral ocupa posição central, enquanto a Libras aparece apenas como recurso complementar de acessibilidade.

Para estudantes Surdos com múltiplas deficiências, essa exclusão tende a ser ainda mais intensa, especialmente quando suas formas de comunicação não correspondem às expectativas tradicionais de fluência linguística ou desempenho escolar. Estudantes que utilizam formas multimodais, alternativas ou não convencionais de comunicação frequentemente permanecem à margem dos processos pedagógicos, evidenciando limites das políticas linguísticas no reconhecimento da diversidade comunicativa.

A partir de uma perspectiva interseccional, torna-se possível problematizar essas lacunas ao evidenciar como diferentes sistemas de opressão se articulam na produção das desigualdades educacionais. Essa abordagem permite compreender como ouvintismo, capacitismo, desigualdade social e exclusão linguística operam conjuntamente nas trajetórias escolares de estudantes Surdos com múltiplas deficiências. E, pensar políticas educacionais mais inclusivas, torna-se necessário ultrapassar modelos universalizantes e reconhecer a diversidade comunicativa, cultural e linguística dos sujeitos Surdos em sua complexidade, que constituem formas legítimas de participação e produção de conhecimento nos espaços educacionais.

3. Metodologia

Os métodos e técnicas vinculados à pesquisa qualitativa caracterizam-se por sua abordagem investigativa e interpretativa (Minayo, 2012). O desenho metodológico adotado foi desenvolvido para compreender como a legislação apresenta a intersecção de surdez e deficiência aos alunos da educação básica no contexto de acessibilidade e inclusão. Para isso, buscamos o método de cunho documental, que de acordo com Godoy (1995) este tipo de pesquisa vem sendo utilizado historicamente no campo das Ciências Sociais e Humanas, com a compreensão de que os documentos são fontes consistentes de dados. São considerados na pesquisa documental o desenvolvimento da análise por meio de materiais que ainda não foram examinados, ou caso tenham sido mencionados em outras pesquisas, é possível obter uma nova perspectiva, com o intuito de se buscar diferentes interpretações.

Lüdke e André (1986, p. 38) descrevem que a coleta de dados de cunho documental tem caráter exploratório, em que as informações obtidas podem apresentar “aspectos novos de um tema ou problema”. Essa escolha dos materiais não deve ser feita de forma aleatória, mas de acordo com o propósito da pesquisa, o acesso a documentos como leis, viabiliza o acesso mais fácil do que documentos de cunho pessoal. Desse modo, inicialmente foi realizada a seleção de três documentos, os quais regulamentam ações de inclusão, sendo uma delas voltada para as pessoas com deficiência, outra direcionada às pessoas surdas, e, ainda, a política Nacional que rege as ações da educação especial inclusiva, sendo elas:

- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiências nº 13.146/2015;
- Lei sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos nº 14.191/2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996;
- Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Esses documentos foram escolhidos no intuito de verificar as ações voltadas para estudantes surdos com múltiplas deficiências, desse modo, escolhemos leis recentemente promulgadas (menos de 20 anos), e, também com abrangência mais ampla de pessoas com deficiência em uma delas, assim como mais específica, voltada para pessoas surdas, tendo em vista a especificidade linguística, cultural e identitária. Já o Decreto possibilita uma análise ampla, voltada para os contextos institucionais e a implementação de ações que envolvam um olhar da educação inclusiva na rede básica de ensino.

A análise documental buscou identificar a partir das políticas, como são abordadas as questões relacionadas ao acesso linguístico e ao atendimento educacional especializado, além da formação docente que leve em conta o reconhecimento das especificidades dos estudantes Surdos com múltiplas deficiências. Também foram examinadas possíveis lacunas, tensões e limites presentes nos documentos, especialmente no que diz respeito à consideração das múltiplas formas de exclusão produzidas pelo capacitismo estrutural e pelo ouvintismo.

Como perspectiva teórico-metodológica, o estudo apoia-se na interseccionalidade (Collins & Bilge, 2020; Gonzáles, 1988) enquanto ferramenta analítica para compreender como diferentes marcadores sociais se articulam na produção de desigualdades educacionais. Além disso, dialoga com os Estudos Surdos, especialmente no reconhecimento da surdez como diferença linguística, cultural e política, e não apenas como condição biomédica. Dessa forma, a análise procurou compreender como as políticas públicas podem tanto reproduzir quanto tensionar estruturas excludentes no contexto da educação inclusiva.

A análise dos dados foi desenvolvida com base na discussão interseccional de alunos surdos com múltiplas deficiências, os quais integram a realidade de escolas públicas brasileiras, a partir do proposto por Bardin (1977). A análise de conteúdo seguiu os seguintes passos: inicialmente foi realizada a leitura e análise prévia dos artigos e parágrafos que mencionam ações voltadas para ações que direcionassem à

acessibilidade de conteúdos, assim como meios de gerar a inclusão linguística e cultural. Após a exploração do material no momento de pré-análise, foram agrupados os dados que apresentavam pontos similares, assim como aqueles com questões únicas relativas a cada um dos documentos. Durante esse processo de exploração do material, foi realizada a categorização dos dados, que possibilitou adentrar a última etapa, referente ao tratamento dos dados, inferência e interpretação.

4. Diretrizes e Desafios para a Acessibilidade e Inclusão no Documentos Legais

As Leis nº 13.146/2015, nº 14.191/2021 e o Decreto nº 12.686/2025 evidenciam avanços importantes no reconhecimento dos direitos educacionais e linguísticos das pessoas com deficiência e da população surda no Brasil. Entretanto, sua análise revela tensões e lacunas relacionadas à implementação dessas políticas e à forma como estudantes Surdos com múltiplas deficiências permanecem parcialmente invisibilizados nos marcos normativos. Para isso, foram criadas duas categorias de análise, as quais possibilitaram discutir acerca do acesso linguístico e atendimento educacional especializado e como as legislações apresentam diretrizes sobre a formação docente para o reconhecimento das especificidades dos estudantes Surdos com múltiplas deficiências.

4.1. Acesso linguístico e atendimento educacional especializado

A Lei nº 14.191/2021 representa um avanço significativo ao incorporar oficialmente a modalidade de educação bilíngue de Surdos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A legislação define a educação bilíngue de Surdos como modalidade educacional “oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua” (Brasil, 2021). Esse reconhecimento fortalece juridicamente os direitos linguísticos da população surda e desloca parcialmente a compreensão da surdez de uma lógica exclusivamente biomédica para uma perspectiva linguística e cultural (Bisol & Sperb, 2010).

Diferentemente da LBI, que trata a deficiência de maneira ampla, a Lei nº 14.191/2021 introduz de forma mais explícita a centralidade da linguagem nos processos educativos, reconhecendo a Libras como língua de instrução e não apenas como recurso de acessibilidade, conforme consta em seu art. 59, onde menciona que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior”.

Entretanto, uma leitura crítica da legislação evidencia que o reconhecimento linguístico não elimina automaticamente relações históricas de poder que atravessam a escolarização de estudantes Surdos. Ainda, no art. 79-C da Lei nº 14.191/2021, menciona o apoio técnico e financeiro para a promoção de uma educação bilíngue, intercultural, a qual deve ser incluída no Plano Nacional de Educação, com programas integrados de ensino e de pesquisa. Mesmo em políticas voltadas à

educação bilíngue, ainda predomina uma concepção relativamente estável de sujeito surdo, frequentemente associada à ideia de fluência em Libras e participação em contextos bilíngues formais. Como consequência, estudantes Surdos com múltiplas deficiências permanecem parcialmente invisibilizados dentro das próprias políticas linguísticas, especialmente aqueles que utilizam formas multimodais, alternativas ou não convencionais de comunicação.

A centralidade atribuída à Libras nas políticas linguísticas também evidencia limites importantes relacionados à diversidade comunicativa presente na experiência surda. Embora a legislação reconheça a língua de sinais como língua de instrução, ainda predominam concepções relativamente normativas de linguagem, frequentemente associadas à fluência formal e a modelos estáveis de comunicação. Nesse contexto, estudantes Surdos com múltiplas deficiências que utilizam formas multimodais, alternativas ou híbridas de interação frequentemente permanecem à margem das próprias políticas de educação bilíngue. Conforme discutem Enns e Henner (2021), definições tradicionais de linguagem e letramento continuam fortemente vinculadas a perspectivas fonocêntricas e oralistas, limitando o reconhecimento de práticas visuais e multimodais de comunicação.

Mais do que ausência de acesso linguístico, essa invisibilização revela dificuldades institucionais em reconhecer diferentes formas de expressão e produção de conhecimento como legítimas no espaço escolar. Assim, estudantes que não correspondem às expectativas tradicionais de comunicação acabam frequentemente posicionados a partir da lógica da limitação, reforçando perspectivas capacitistas sobre linguagem e aprendizagem (Di Marco, 2021). Nesse aspecto, os Estudos Surdos contribuem para compreender a linguagem não apenas como instrumento técnico de comunicação, mas como experiência cultural e identitária atravessada por relações de poder (Gesueli, 2006; Skliar, 1998).

No campo da Educação Especial, Artiles (2013) argumenta que políticas inclusivas frequentemente operam a partir de categorias fixas de deficiência, sem considerar as relações entre linguagem, raça, classe social, território e acesso aos recursos educacionais. Assim, estudantes que ocupam múltiplas posições de marginalização acabam invisibilizados dentro das próprias políticas que deveriam garantir sua inclusão. No caso de estudantes Surdos com múltiplas deficiências, essa invisibilização ocorre porque suas experiências não se encaixam completamente nem nas políticas voltadas à educação de Surdos nem nas políticas mais amplas de Educação Especial.

Embora as políticas defendam inclusão, muitas vezes continuam operando dentro de modelos pedagógicos centrados na oralidade, na linearidade da aprendizagem e em concepções normativas de desenvolvimento. Em relação ao acesso linguístico, a Lei nº 13.146/2015, em seu Art. 3º, quinto parágrafo, considera que a comunicação pode ocorrer abrangendo diferentes “línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras)”. Ainda, no mesmo parágrafo descreve a utilização de tecnologias assistivas para a visualização de textos, assim como “o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a

linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações”. Isso evidencia que a exclusão não ocorre apenas pela ausência de acesso físico à escola, mas também pela dificuldade das instituições em reconhecer diferentes formas de linguagem, interação e produção de conhecimento como legítimas. Nesse sentido, autores dos Estudos Surdos apontam que as experiências visuais e culturais surdas historicamente foram subordinadas a perspectivas ouvintistas de educação e linguagem (Gesser, 2009; Quadros, 2003).

Nesse sentido, uma leitura interseccional permite compreender que o acesso formal à escola não garante, necessariamente, participação efetiva nos processos educativos. Muitos estudantes Surdos com múltiplas deficiências permanecem inseridos em ambientes escolares nos quais não possuem acesso linguístico pleno, apoio comunicativo adequado ou práticas pedagógicas capazes de reconhecer suas múltiplas formas de interação. Dessa forma, a inclusão frequentemente ocorre no plano administrativo e legal, enquanto processos de exclusão continuam sendo reproduzidos nas práticas cotidianas das instituições educacionais.

Além disso, estudantes Surdos com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista ou síndromes raras acabam ocupando um espaço de invisibilidade dentro das próprias políticas destinadas à população surda. A legislação reconhece a Libras como língua de instrução, mas pouco discute sujeitos que apresentam diferentes formas de comunicação, processos singulares de aquisição linguística ou necessidade de múltiplos suportes pedagógicos. Isso evidencia que as políticas linguísticas ainda operam a partir de concepções relativamente normativas de linguagem e aprendizagem.

Essa invisibilização revela como o capacitismo estrutural continua atravessando as políticas educacionais brasileiras. Conforme Gesser et al. (2024), o capacitismo opera por meio da legitimação de determinados corpos, capacidades e formas de comunicação como mais produtivos, inteligíveis e socialmente aceitáveis. Mais do que ausência de recursos, o capacitismo opera como lógica que define quais corpos, formas de comunicação e modos de aprendizagem são considerados inteligíveis e pedagogicamente válidos (Di Marco, 2021). No espaço escolar, isso significa que estudantes cujas experiências linguísticas e cognitivas escapam aos modelos normativos frequentemente são posicionados como sujeitos de difícil inclusão, reforçando perspectivas deficitárias sobre aprendizagem e participação social.

O reconhecimento da aprendizagem continua condicionado à capacidade do estudante de comunicar-se dentro de padrões considerados normativos institucionalmente (Quadros, 2003). Como consequência, estudantes Surdos com múltiplas deficiências que utilizam recursos visuais, gestuais, corporais ou formas alternativas de comunicação frequentemente têm suas experiências pedagógicas reduzidas à ideia de déficit ou ausência de linguagem.

Ao mesmo tempo, o ouvintismo permanece estruturando as práticas escolares e políticas educacionais. Mesmo em contextos que defendem inclusão e educação bilíngue, a experiência ouvinte continua ocupando posição central nos processos pedagógicos. A oralidade permanece como referência dominante de linguagem e aprendizagem, enquanto formas visuais, corporais e multimodais de comunicação frequentemente são tratadas como complementares ou secundárias (Campos & Bento, 2022). Mesmo quando a Libras é reconhecida legalmente, ela frequentemente aparece subordinada à língua portuguesa oral ou limitada à condição de recurso complementar de acessibilidade. Conforme apontam Bisol e Sperb (2010), essa perspectiva aproxima-se de concepções clínico-terapêuticas da surdez, nas quais sujeitos Surdos continuam sendo avaliados a partir de parâmetros ouvintes de normalidade e funcionalidade.

Essa hierarquização linguística evidencia que a exclusão escolar envolve disputas relacionadas à legitimidade das formas de comunicação. Mesmo em contextos inclusivos, determinadas experiências linguísticas continuam ocupando posições de maior reconhecimento social e pedagógico do que outras. Assim, formas multimodais e não convencionais de interação frequentemente permanecem invisibilizadas nos processos educativos.

4.2. Formação docente para a Acessibilidade e Inclusão

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolida o paradigma da educação inclusiva ao afirmar, em seu Art. 27, que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015). A legislação estabelece que o sistema educacional deve assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, além de prever recursos de acessibilidade, tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado. A lei também reconhece a necessidade de eliminação de barreiras comunicacionais, arquitetônicas e pedagógicas, reforçando a obrigação do Estado em garantir igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência.

Nesse contexto, a própria noção de acessibilidade presente nas legislações revela limites importantes. Frequentemente, a acessibilidade é compreendida como oferta de suporte técnico ou adaptação institucional, sem questionar as estruturas normativas que organizam os espaços escolares. Na Lei nº 13.146/2015, em seu Art. 3º, no primeiro parágrafo, descreve acessibilidade como “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida”.

Embora a legislação represente um avanço importante no reconhecimento da acessibilidade como direito, a noção de inclusão presente no documento ainda aparece organizada a partir de perspectivas relativamente universalizantes. Em uma

leitura interseccional, observa-se que as legislações analisadas operam a partir de uma noção relativamente abstrata de inclusão, frequentemente baseada na ideia de um sujeito universal da Educação Especial. Categorias como “pessoa com deficiência” ou “estudante surdo” tendem a ser mobilizadas de maneira homogênea, desconsiderando desigualdades relacionadas à raça, classe social, território, acesso linguístico e múltiplas formas de comunicação. Boveda e Aronson (2019) argumentam que a invisibilização das experiências interseccionais ocorre quando políticas educacionais e currículos de formação tratam a diversidade apenas como categorias isoladas. Para as autoras, compreender estudantes apenas pela deficiência, pela raça ou pela língua falada impede que professores reconheçam as múltiplas formas de exclusão que atravessam as trajetórias escolares.

O Decreto nº 12.686/2025 reforça princípios relacionados à inclusão escolar, ao atendimento educacional especializado e à garantia de serviços de apoio para estudantes público-alvo da Educação Especial. O documento reafirma a necessidade de “eliminar barreiras que impeçam ou dificultem a participação plena dos estudantes” e amplia discussões sobre acessibilidade e permanência escolar. Diferentemente das legislações anteriores, o decreto enfatiza de forma mais direta a articulação entre inclusão, serviços especializados e redes de apoio educacional. Entretanto, sua análise evidencia a permanência de abordagens generalizantes sobre deficiência e acessibilidade. Embora o decreto mencione diversidade e inclusão, há pouca centralidade nas experiências linguísticas específicas da população surda e menor aprofundamento sobre estudantes com múltiplas deficiências.

Em relação à formação de professores, o Decreto nº 12.686/2025, no Art 4, sétimo parágrafo, indica “promover e incentivar a formação continuada dos profissionais da educação para a educação especial inclusiva”. A formação de professores voltada para a equidade, justiça social, necessita da construção de bases voltadas para o enfrentamento das desigualdades raciais, linguísticas e culturais nos contextos educacionais, necessita de práticas pedagógicas inclusivas, centradas nas experiências de grupos historicamente marginalizados (Souto-Manning, 2019). Desse modo, é preciso que a legislação contemple direcionamentos para os processos formativos, os quais incluam práticas racialmente inclusivas e socialmente justas, sobretudo no trabalho com populações minorizadas.

A Lei nº 13.146/2015, no Art. 28, descreve que cabe ao poder público oferecer subsídios para a implantação, acompanhamento e avaliação dos processos formativos. Em especial, nos parágrafos décimo e décimo primeiro, orienta a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”, além da formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio. Desse modo, é preciso que a formação inicial e continuada de professores priorize questões voltadas à acessibilidade, inclusão e práticas pedagógicas capazes de promover igualdade de oportunidades a todos os alunos. No entanto, ainda são escassas as disciplinas nos cursos de formação

de professores das diferentes licenciaturas que apresentem discussões transversais. Gediel (2024) destaca a importância da formação de professores na promoção da equidade e inclusão em contextos educacionais diversos.

Observamos, ainda, a continuidade de políticas que defendem a inclusão sem necessariamente problematizar quais sujeitos conseguem efetivamente participar dos espaços escolares e quais permanecem marginalizados dentro deles. No art. 79-C da Lei nº 14.191/2021, segundo parágrafo, descreve o manutenção de programas de formação de pessoal especializado, voltados “à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas”. No entanto, não descreve alternativas de formação, levando em consideração alunos surdos com outras deficiências associadas. Para estudantes Surdos com múltiplas deficiências, essa hierarquização torna-se ainda mais intensa, especialmente quando suas formas de comunicação desafiam expectativas tradicionais de fluência, desempenho e interação escolar. Estudantes que utilizam formas multimodais, alternativas ou não convencionais de comunicação frequentemente permanecem à margem dos processos pedagógicos, evidenciando limites das políticas linguísticas no reconhecimento da diversidade comunicativa.

O Decreto nº 12.686/2025, regulamenta em seu Art. 4º, em relação aos objetivos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva que deve ser assegurada a educação e a aprendizagem nas diferentes etapas de ensino, tendo em vista “o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes que são o público da educação especial nos estabelecimentos de ensino, em classes comuns”, assim como o atendimento via AEE, além de prever “adaptações razoáveis, nos diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais, consideradas suas políticas curriculares, avaliativas e de planejamento”. Não há nenhuma descrição de como seriam as adaptações e quais políticas curriculares, avaliativas e de planejamento devem ser seguidas.

Outro aspecto importante refere-se ao modo como as legislações analisadas pouco discutem as desigualdades sociais que atravessam o acesso às políticas educacionais. Questões relacionadas à status socioeconômico, desigualdade regional, ausência de diagnóstico precoce, dificuldade de acesso à saúde e falta de contato inicial com a Libras influenciam diretamente as experiências escolares de estudantes Surdos com múltiplas deficiências. Muitas famílias não possuem acesso a serviços especializados, profissionais bilíngues ou espaços de convivência surda, o que impacta diretamente os processos de desenvolvimento linguístico e escolarização desses estudantes. Nesse sentido, a interseccionalidade permite compreender que a exclusão educacional não se limita ao espaço escolar, mas está vinculada a estruturas sociais e institucionais mais amplas (Collins & Bilge, 2020). Estudantes Surdos com múltiplas deficiências frequentemente experienciam múltiplas formas de marginalização simultaneamente: exclusão linguística, desigualdade econômica,

barreiras capacitistas, invisibilização pedagógica e ausência de políticas comunicacionais efetivamente inclusivas. Essas dimensões não atuam separadamente, mas se articulam na produção das desigualdades educacionais.

Dessa forma, a análise das legislações evidencia que o reconhecimento do direito à comunicação não garante, necessariamente, reconhecimento pedagógico da diversidade comunicativa presente nas experiências de estudantes Surdos com múltiplas deficiências. Embora as políticas avancem na defesa da acessibilidade e da educação bilíngue, ainda persistem modelos normativos de linguagem e aprendizagem que limitam a participação efetiva desses sujeitos nos espaços escolares.

As legislações analisadas revelam avanços importantes no reconhecimento dos direitos linguísticos e educacionais da população surda, especialmente no fortalecimento da educação bilíngue e da acessibilidade. A Lei nº 13.146/2015 amplia a compreensão de inclusão e acessibilidade como direitos; a Lei nº 14.191/2021 fortalece o reconhecimento da Libras como língua de instrução e consolida a educação bilíngue; e o Decreto nº 12.686/2025 reforça a articulação entre inclusão, serviços especializados e permanência escolar. Contudo, apesar desses avanços, as políticas ainda evidenciam limites relacionados à construção de propostas capazes de contemplar a complexidade das experiências interseccionais vivenciadas por estudantes Surdos com múltiplas deficiências. Mais do que garantir matrícula ou acesso formal à escola, pensar inclusão exige reconhecer a diversidade comunicativa, linguística, cultural e social desses sujeitos, enfrentando as desigualdades produzidas pelo capacitismo estrutural e pelo ouvintismo ainda presentes nas políticas e práticas educacionais brasileiras.

5. Considerações finais

Este artigo apresentou um posicionamento crítico em relação às políticas educacionais voltadas para estudantes Surdos com múltiplas deficiências no Brasil, articulando contribuições da perspectiva interseccional aos Estudos Surdos. A partir da análise da Lei nº 13.146/2015, da Lei nº 14.191/2021 e do Decreto nº 12.686/2025, foi possível identificar avanços importantes relacionados ao fortalecimento da acessibilidade, da educação inclusiva e da educação bilíngue. A análise também evidenciou limites significativos na compreensão da diversidade existente no interior da própria comunidade surda, especialmente no que se refere às experiências de estudantes Surdos com múltiplas deficiências.

Grande parte das normativas permanece estruturada em torno de categorias que pressupõem um sujeito universal da inclusão, desconsiderando as distintas formas pelas quais desigualdades sociais, linguísticas e corporais atravessam as trajetórias escolares. As desigualdades educacionais enfrentadas por esses estudantes resultam do entrelaçamento entre ouvintismo e capacitismo, fenômenos estruturais que produzem exclusão linguística, desigualdades sociais e barreiras institucionais persistentes. As políticas educacionais continuam fundamentadas em concepções relativamente homogêneas de deficiência, linguagem e aprendizagem, condição que

contribui para a invisibilização de estudantes que utilizam formas multimodais, alternativas ou não convencionais de comunicação nos processos pedagógicos e nas próprias políticas públicas.

A exclusão escolar manifesta-se não apenas pela restrição ao acesso à educação, mas também pela dificuldade das instituições em reconhecer como legítimas diferentes formas de linguagem, participação e produção de conhecimento. Modelos de formação docente centrados na experiência ouvinte continuam ocupando posição predominante nos processos educativos, contribuindo para a subordinação das formas visuais, espaciais e multimodais de comunicação aos padrões normativos fundamentados na oralidade. Esse contexto também evidencia a permanência de tensões entre as políticas de inclusão escolar e a educação bilíngue.

O reconhecimento da Libras e da educação bilíngue representa um avanço no campo dos direitos linguísticos da população surda, mas sua institucionalização não elimina, por si só, as relações de poder historicamente constituídas nos espaços escolares. A efetivação dessas políticas depende de um percurso que ultrapassa sua formulação legal e alcança diferentes instâncias responsáveis por sua regulamentação, implementação e acompanhamento. Esse processo envolve órgãos nacionais, sistemas estaduais e municipais de ensino, redes escolares e instituições formadoras, cujas decisões influenciam diretamente as condições de acesso, permanência e participação dos estudantes.

A ampliação do marco legal também não produz mudanças imediatas na formação inicial e continuada dos profissionais da educação. A permanência de estruturas curriculares orientadas por concepções homogêneas de ensino limita a compreensão da diversidade de experiências linguísticas, sensoriais e corporais presentes nas escolas. A construção de práticas pedagógicas comprometidas com a educação inclusiva requer processos formativos que incorporem perspectivas multissensoriais, reconheçam diferentes formas de comunicação e aprendizagem e promovam o entendimento da pluralidade dos corpos e das identidades que constituem os contextos educacionais.

A transformação de estruturas capacitistas consolidadas histórica, social e culturalmente constitui um processo contínuo que demanda mudanças institucionais, políticas e formativas. Estudos como este contribuem para evidenciar a permanência das desigualdades e das limitações presentes na implementação das políticas públicas, revelando que os avanços legislativos ainda coexistem com lacunas que dificultam o reconhecimento das interseccionalidades nos contextos escolares. Esse cenário reforça a necessidade de investimentos permanentes em pesquisas aplicadas à realidade da educação básica, em programas de formação inicial e continuada voltados para práticas inclusivas fundamentadas na perspectiva interseccional e na ampliação das equipes multiprofissionais especializadas que atuam nas escolas.

O aprofundamento das investigações sobre a implementação das políticas públicas constitui um caminho necessário para compreender como seus princípios são reinterpretados nas diferentes esferas administrativas e incorporados aos processos de formação docente e às práticas desenvolvidas nas escolas. Pesquisas que

acompanhem esse percurso podem contribuir para identificar os fatores que favorecem ou dificultam a efetivação dos direitos assegurados pela legislação, oferecendo subsídios para o aprimoramento das políticas educacionais e das práticas institucionais.

Este estudo reforça a necessidade de construção de políticas educacionais que superem perspectivas universalizantes e reconheçam a complexidade das experiências interseccionais vivenciadas por estudantes Surdos com múltiplas deficiências. O enfrentamento do capacitismo estrutural e do ouvintismo requer o reconhecimento da diversidade de formas de comunicação, aprendizagem e existência como elementos constitutivos de uma educação comprometida com a equidade. Espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento dos debates sobre Educação Especial, educação bilíngue e políticas inclusivas, estimulando a visibilidade da perspectiva interseccional no contexto educacional.

Referências bibliográficas

- André, M., & Lüdke, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.
- Almeida, W. G. (2025). *Libras e dissidência: por uma linguística da diferença e contra o ouvintismo estrutural*. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, 8(19), e082664-e082664. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202257202>
- Artiles, A. J. (2013). *Untangling the racialization of disabilities: An intersectionality critique across disability models*. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 10(2), 329-347.
- Brasil. (2002). Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. <http://www.libras.org.br/leilibras.php>
- Brasil. (2005). Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Brasil. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. *Revista Inclusão*, 4(1), 7–17.
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (2021). Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 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*.

- Brasil. (2025). Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*
- Bock, G. L. K., et al (2020). *Estudos da deficiência*.
- Boveda, M., & Aronson, B. A. (2019). *Special education preservice teachers, intersectional diversity, and the privileging of emerging professional identities. Remedial and Special Education*, 40(4), 248-260.
- Campos, S. R. L. D., & Bento, N. A. (2022). *Nem todo surdo é igual: discussões interseccionais preliminares na educação de surdos. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 38(1), 202257202. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202257202>
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2020). *Intersectionality*. John Wiley & Sons.
- Costa, O. S., & Lacerda, C. B. F. (2015). *A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(1), 759–772.
- Di Marco, V. (2021). *Capacitismo: o mito da capacidade*. Editora Letramento.
- Dunn, L. M., & Anderson, G. B. (2020). Examining the intersectionality of deaf identity, race/ethnicity, and diversity through a black deaf lens. *Deaf identities: Exploring new frontiers*, 279-304.
- Gesser, A. (2009). *Libras, que língua é essa?* Parábola Editorial.
- Gesser, M., Aydos, V., Block, P., & Silva, P. X. D. (2024). *Capacitismo nas trajetórias educacionais e a produção da fadiga de acesso. Educação & Realidade*, 49, e141797. <https://doi.org/10.1590/2175-6236141797vs01>
- Gediel, A. L. B. (2024). Building boundaries in language diversity: Teachers' perspectives to learn Brazilian Sign Language in higher education. In *IntechOpen*.
- Godoy, A. S. (1995). *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE – Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57–63.
- Gonzalez, L. (1988). *A categoria político-cultural de Amefricanidade. Tempo Brasileiro*, (92/93), 69–82.
- Gesueli, Z. M. (2006). *Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão. Educação & Sociedade*, 27(94), 277–292. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100013>
- Nora, A. (2017). *Um histórico das políticas linguísticas para surdos sinalizantes: Da Lei de Libras ao movimento em prol da escola bilíngue. Interletras*, 6(25), 1–20.
- Quadros, R. M. (2003). *Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. Revista Ponto de Vista*, 5, 81.
- Santos, M. (2013). *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. Produções Didático-Pedagógicas*, 2.

- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. de, & Guindani, J. F. (2009). *Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas*. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1). <https://doi.org/10.63595/rbhcs.v1i1.10351>
- Souto-Manning, M. (2019). “Good teaching” and “good teachers” for whom? Critically troubling standardized and corporatized notions of quality in teacher education. *Teachers College Record*, 121(10), 1–47.
- Skliar, C. (1998). Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: Skliar, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- Taligliatti, Q. É., & Tedesco, S. (2024). *Interseccionalidade e surdez: reflexões sobre a importância de práticas pedagógicas com surdos*. ARQUEIRO Учредители: Instituto Nacional de Educação de Surdos.
- Viveros-Vigoya, M. (2023). The travels of intersectionality in Latin America. Bringing the Desks Out onto the Streets. In Davis, K. & Lutz, H. (Eds.) *Routledge International Handbook of Intersectional Studies* (pp. 55–67). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003089520-6>

Declarações

Contribuições dos autores

Bárbara Oliveira: Concept. – Investig. – An. formal – Red. borr. orig. – Rev. y ed. – Aprovação final do manuscrito submetido à revista.

Ana Luisa Gediel: Concept. – Investig. – An. formal – Red. borr. orig. – Rev. y ed. – Aprovação final do manuscrito submetido à revista.

Declaração de conflito de interesses

Não há conflito de interesse entre os autores do artigo.

Declaração de disponibilidade de dados

Todo o conjunto de dados que sustenta os resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Implicações éticas

As autoras declaram que este artigo não apresenta implicações éticas no desenvolvimento, redação ou publicação.

Biodata

Bárbara Oliveira: Doutoranda em Educação Especial, Penn State University, State College, Estados Unidos. Estudante de doutorado, Penn State University, State College, Estados Unidos.

Ana Luisa Gediel: Doutora em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Professora Associada 4, Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Brasil.