

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS IN REGULAR SCHOOLS: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

LA INCLUSIÓN DEL ESTUDIANTE SORDO EN LA ESCUELA REGULAR: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS

Mayra Alvarenga de Barros¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: A discussão sobre educação inclusiva tem se intensificado bastante nas últimas décadas, exigindo que a escola regular se organize para acolher todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. Entretanto, apenas garantir o acesso à escola não assegura uma inclusão efetiva. Muitos docentes ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade. Este artigo analisa os principais desafios relacionados à inclusão do aluno surdo na escola regular, levando em consideração aspectos formativos, comunicacionais e institucionais que influenciam a aprendizagem. A partir de uma perspectiva bibliográfica se discute a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o papel da educação bilíngue e as exigências legais que asseguram o direito à educação inclusiva. Os resultados apontam que embora a legislação brasileira seja avançada, a implementação da inclusão do estudante surdo ainda enfrenta obstáculos relacionados à formação docente, a acessibilidade de comunicação e a adequações pedagógicas. Conclui-se que para que haja uma educação efetivamente inclusiva faz-se necessário o reconhecimento da LIBRAS como língua materna, o respeito à identidade surda e um contínuo investimento em formação e recursos que garantam plena acessibilidade no ambiente escolar.

1

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Surdez. Educação Bilíngue.

ABSTRACT: The discussion on inclusive education has intensified considerably in recent decades, requiring regular schools to organize themselves to welcome all students, including those with disabilities. However, merely guaranteeing access to school does not ensure effective inclusion. Many teachers still feel unprepared to deal with diversity. This article analyzes the main challenges related to the inclusion of deaf students in regular schools, taking into account formative, communicational, and institutional aspects that influence learning. From a bibliographic perspective, the importance of Brazilian Sign Language (LIBRAS), the role of bilingual education, and the legal requirements that ensure the right to inclusive education are discussed. The results indicate that although Brazilian legislation is advanced, the implementation of inclusion for deaf students still faces obstacles related to teacher training, communication accessibility, and pedagogical adaptations. It is concluded that, for education to be truly inclusive, it is necessary to recognize LIBRAS as a mother tongue, respect deaf identity, and continuously invest in training and resources that ensure full accessibility in the school environment.

Keywords: Inclusive Education. Deafness. Bilingual Education.

¹Mestranda em educação pela Christian Business School- professora de educação especial da rede pública de Alagoas.

²Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Psicopedagoga, Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora orientadora da Christian Business School-CBS.

RESUMEN: La discusión sobre la educación inclusiva se ha intensificado considerablemente en las últimas décadas, lo que exige que la escuela regular se organice para acoger a todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad. Sin embargo, garantizar únicamente el acceso a la escuela no asegura una inclusión efectiva. Muchos docentes aún se sienten poco preparados para lidiar con la diversidad. Este artículo analiza los principales desafíos relacionados con la inclusión del estudiante sordo en la escuela regular, considerando aspectos formativos, comunicacionales e institucionales que influyen en el aprendizaje. Desde una perspectiva bibliográfica, se discute la importancia de la Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS), el papel de la educación bilingüe y los requisitos legales que garantizan el derecho a la educación inclusiva. Los resultados señalan que, aunque la legislación brasileña es avanzada, la implementación de la inclusión del estudiante sordo todavía enfrenta obstáculos relacionados con la formación docente, la accesibilidad comunicativa y las adecuaciones pedagógicas. Se concluye que, para que exista una educación verdaderamente inclusiva, es necesario el reconocimiento de LIBRAS como lengua materna, el respeto a la identidad sorda y una inversión continua en formación y recursos que garanticen plena accesibilidad en el entorno escolar.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Sordera. Educación Bilingüe.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação no Brasil tem tentado seguir princípios inclusivos. Isso significa que todos os estudantes, independentemente de terem alguma deficiência ou não, devem ter a chance de aprender e participar da vida escolar de forma justa e equitativa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que é a LDBEN número 9.394, de 1996, define a educação especial como algo que deve estar presente em todas as etapas da escolarização e que deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino. Um dos grupos que se beneficia com essa abordagem é o aluno surdo, já que a experiência escolar desses alunos envolve não apenas mudanças na forma como a educação é ministrada, mas também requer uma abordagem mais ampla, sobretudo em relação ao respeito à sua diferença linguística e cultural.

As pessoas surdas enfrentam uma longa trajetória de exclusão, tanto na sociedade quanto nas escolas e infelizmente, muitas vezes sendo percebidas como incapazes de realizar certas coisas, o que é um grande equívoco.

Embora tenhamos tido avanços significativos na legislação, como o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, pela lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo decreto nº 5.626/2005, o dia a dia nas escolas ainda apresenta inúmeros obstáculos para essas pessoas. Barreiras de ordem comunicacional, ausência de formação docente adequada para lidar com a diversidade e práticas pedagógicas centradas no modelo ouvinte, isto é, um modelo de ensino que privilegia a Língua Portuguesa na modalidade oral e escrita em detrimento da língua natural do surdo- a LIBRAS(Língua Brasileira de Sinais). A presença de intérpretes educacionais representa um avanço, mas não garante por si só a inclusão.

A formação de professores é um ponto crucial, já que muitos professores não sabem falar Libras, trazendo a tona questões de insegurança e dificultando a comunicação com os alunos surdos. Outro ponto a ser destacado é que os professores regentes devem trabalhar coletivamente com os intérpretes, já que normalmente a responsabilidade acaba caindo apenas sobre os ombros dos intérpretes, surgindo a partir disso um questionamento acerca de como as escolas regulares podem realmente incluir os alunos surdos em suas sala de aula, fazendo mais do que apenas incluí-los de “corpo presente” dentro das mesmas?

O objetivo desse artigo é compreender as dificuldades enfrentadas na busca por uma escola que seja verdadeiramente inclusiva e bilíngue, analisando desafios pedagógicos, estruturais e formativos que envolvem a educação de surdos na rede regular de ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Surdez e suas Características-Breve Histórico

A surdez pode ser definida como a perda total ou parcial da capacidade de ouvir, o que pode dificultar o desenvolvimento da linguagem oral, impactando diretamente na aprendizagem da pessoa surda. Esta é uma condição sensorial, que afeta a comunicação e a socialização, principalmente nas escolas, onde a oralização é o modelo que prevalece. Por isso, entender a surdez e seus traços é de extrema importância para adotar práticas educativas inclusivas nas escolas regulares.

A perda auditiva pode surgir em vários momentos da vida, sendo considerada congênita, se o indivíduo já nasce com ela, ou adquirida quando ela se manifesta ao longo da vida. As causas dessa condição podem envolver fatores genéticos, problemas durante a gravidez, infecções, remédios tóxicos aos ouvidos, acidentes ou a exposição contínua a sons muito altos.

Em relação a intensidade, a surdez pode ser dividida em leve, moderada, severa ou profunda, dependendo da perda auditiva. Em casos leves, a pessoa tem dificuldade para captar sons baixos, enquanto na surdez moderada a compreensão da fala é bem mais complicada. A deficiência auditiva severa causa obstrução substancial na audição, ao passo que a surdez profunda se manifesta com a inexistência total de percepção sonora, dificultando ou impedindo a comunicação oral sem auxílios especializados.

Em relação à educação e à cultura, vale ressaltar que a surdez transcende uma ótica meramente clínica ou médica. Muitos surdos identificam-se como parte de uma comunidade

linguística e cultural distinta, utilizando a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS como veículo primário de comunicação. A Libras, uma língua viso-espacial com gramática específica, é oficialmente reconhecida no Brasil pela Lei n 10.436/2002. Através da Libras, o estudante surdo pode desenvolver plenamente a linguagem, o raciocínio e a identidade, incentivando sua integração ativa na sociedade e na escola. O acesso precoce à língua de sinais proporciona ao aluno surdo melhores oportunidades de aprendizagem e interação social. Portanto, as dificuldades enfrentadas por diversos alunos surdos advêm não da surdez em si, mas das barreiras comunicativas presentes no contexto escolar comum.

Além disso, a surdez pode impactar os domínios emocionais e sociais, principalmente, quando o estudante não encontra um ambiente escolar acolhedor e preparado. A carência de docentes qualificados, intérpretes de LIBRAS e recursos didáticos adaptados pode provocar sentimentos de ostracismo e dificultar a efetivação da inclusão escolar. Posto isto, é fundamental que a escola compreenda as particularidades do aluno surdo e implemente abordagens pedagógicas que exaltem a diversidade linguística e cultural. Logo, a surdez precisa ser concebida como uma diferença que demanda ajustes no cenário educativo, e não como uma restrição intelectual.

Surdez e Oralidade

A intrincada relação entre surdez e oralidade, ao longo da história, foi palco de intensas disputas pedagógicas, reflexos de concepções médicas variáveis e transformações socioculturais notáveis. Por muitos séculos, a surdez foi primordialmente encarada sob um prisma clínico, com foco na deficiência, buscando integrar a pessoa surda ao modelo ouvinte. Essa abordagem moldou a supervalorização da oralidade como a via comunicativa “perfeita”, relegando as línguas de sinais a um segundo plano.

Os primórdios da educação para surdos remonta à antiguidade. Na Grécia e em Roma, a fala era vista como o alicerce da racionalidade humana; por isso, indivíduos surdos eram frequentemente marginalizados na sociedade. Foi somente na Idade Moderna que surgiram os métodos de ensino mais organizados, com figuras como Pedro Ponce de León e, posteriormente, o abade Charles-Michel de L'Épée. L'Épée, reconheceu o papel crucial dos gestos na comunicação dos surdos, pavimentando o caminho para o surgimento da língua de sinais francesa.

No entanto, ao longo do século XIX, observou-se uma consolidação de um movimento com foco na oralidade, que advogava o ensino único da fala e da leitura labial. O marco simbólico desse período é o Congresso de Milão, que ocorreu em 1880, onde educadores ouvintes decidiram que a língua falada era o método único para educar surdos. Esse evento resultou na proibição de línguas de sinais em muitos países, com impacto significativos para várias gerações de pessoas surdas. O oralismo fortaleceu-se com a noção de que o domínio da fala facilitaria a integração do surdo na sociedade majoritariamente ouvinte. Desse modo, escolas especializadas davam total atenção à reabilitação auditiva e a vocalização, ignorando as peculiaridades linguísticas e culturais da comunidade surda. Apesar desses esforços, uma boa parte dos alunos não alcançavam um nível bom de oralidade, culminando em fracasso escolar, isolamento comunicacional, além da perda de identidade cultural.

A partir da segunda metade do século XX, com o desenvolvimento das pesquisas linguísticas, a língua de sinais voltou a ser entendida como a língua nativa das comunidades surdas. Trabalhos pioneiros, como os de William Stokoe, revelaram, de maneira categórica, a intrincada estrutura gramatical e a funcionalidade completa das línguas de sinais, derrubando, assim, antigos e arraigados preconceitos. Aquele momento crucial sinalizava o alvorecer da crítica ao modelo oralista, outrora inflexível, e a ascensão do bilinguismo, que propõe o uso da Libras, a língua de sinais, como língua materna do surdo (L1) e o português, preferencialmente em sua forma escrita, como segunda língua (L2).

No Brasil, o reconhecimento oficial da Libras em 2002 representa uma virada histórica. A partir disso, houve uma maior visibilidade da cultura surda, formação de profissionais especializados, expansão de pesquisas acadêmicas e criação de políticas educacionais voltadas ao acesso linguístico. Entretanto, a oralidade ainda permanece presente, principalmente em abordagens clínicas, no uso de tecnologias como o implante coclear e na perspectiva de algumas famílias que acreditam ser a fala um elemento essencial para a inclusão social.

Hoje, a discussão sobre surdez e oralidade é mais equilibrada e plural. Compreende-se que a oralidade pode ser uma opção comunicativa válida, desde que não seja imposta como única via. O foco contemporâneo é garantir que a pessoa surda tenha acesso precoce à linguagem – seja por meio da língua de sinais, da fala ou de ambas – respeitando suas singularidades, identidade cultural e escolhas pessoais. Assim, o debate deixa de ser sobre “falar ou sinalizar” e passa a ser sobre o direito de adquirir linguagem e participar plenamente da sociedade.

A Surdez como diferença linguística e cultural

Do ponto de vista médico, a surdez é percebida como algo patológico e o foco está em entender o comprometimento e as limitações que o surdo possui no que tange a comunicação oral. A surdez também foi considerada como sendo algo negativo e que interferia no desenvolvimento cognitivo, bem como na aquisição da fala, linguagem e alfabetização. Antigamente a língua de sinais era vista como uma série de gestos primitivos, pictóricos e incoerentes que não podiam ser compreendidos por professores ouvintes e que atrapalharia a aprendizagem de conceitos mais abstratos, prejudicando o desenvolvimento da linguagem da criança surda. Segundo SLOMSKI VG (2012) a surdez do ponto de vista clínico é percebida como “uma patologia, um déficit”, e a pessoa surda é vista como deficiente e “incapaz” que necessita ser “curado” e trazido à normalidade para integrar-se à sociedade majoritária ouvinte”. Na visão clínica é possível ver que:

O modelo clínico-terapêutico baseia-se numa visão patológica de surdez e num modelo individual de atendimento à diversidade, que tem como referência o Oralismo. O Oralismo é uma filosofia educacional para surdos, cujo discurso propõe a superação da surdez a aceitação social do surdo por meio da oralização. Em outras palavras, este modelo defende o aprendizado apenas da Língua Portuguesa na sua modalidade oral e escrita na escola, por entender que esta é a única possibilidade de integrar o surdo na sociedade majoritária ouvinte. (SLOMSKI VG 2012).

6

Atualmente a surdez pode ser compreendida como algo mais do que uma mera deficiência sensorial, hoje ela é vista como uma diferença linguística e cultural. STROBEL K (2008) afirma que a comunidade surda possui uma cultura própria, construída a partir da experiência visual e da Língua Brasileira de Sinais. A Libras reconhecida pela lei n 10436/2002 como meio legal de comunicação, apresenta estrutura gramatical própria. Gesser A (2005) afirma que: ‘A língua de sinais é uma língua, porque reúne as mesmas propriedades das línguas naturais, sendo essencialmente humana’. Essa compreensão da importância da LIBRAS é fundamental pois o fracasso escolar de muitos alunos surdos resulta na tentativa de ensiná-los a partir de um modelo que não respeita a sua língua materna. Como explica QUADROS RM (1997), o ensino ao surdo deve ser orientado pelo bilinguismo, no qual a LIBRAS é L1 e o português escrito L2.

A concepção social de surdez se traduz num modelo social de atendimento à diversidade, tem como uma visão de minoria sócio-linguística e cultural de surdez. Esse modelo tem como referência o Bilinguismo. Filosofia de ensino, cujo discurso

propõe a diversidade cultural e a aceitação social do surdo por meio do bilinguismo. (SLOMSKI VG, 2012).

Inclusão, Integração e Legislação

A reflexão sobre a entrada de estudantes surdos na escola regular perpassa diversos paradigmas educacionais e mostra a mudança dos modelos de integração para o modelo inclusivo atual. Sob o ponto de vista da integração que predominou até meados do século XX, esperava-se que o aluno se adaptasse ao sistema educativo proposto para ouvintes. SASSAKI RK (1997) aponta que a integração buscava colocar pessoas com deficiência em ambientes comuns, sob a condição de que ela seguisse as normas existentes. Colocando desta forma, a responsabilidade ao aluno em se adequar à escola e não o oposto. Com o avanço nas discussões sobre direitos humanos e diversidade, nasce o conceito de educação inclusiva, cuja proposta central é reorganizar o sistema escolar para incluir a todos os estudantes, respeitando suas singularidades. Conforme MANTOAN MTE (2003) incluir vai muito além de matricular alunos com deficiência na escola regular, tendo como objetivo final transformar a escola para que todos possam aprender juntos, cada qual com seus modos próprios de aprender. Nesse contexto, a inclusão de alunos surdos exige o reconhecimento de sua diferença linguística e cultural, compreendendo a Libras como sua primeira língua e o português escrito como segunda.

A legislação brasileira firmou importantes progressos nesse aspecto. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta seu emprego na educação, prevendo a presença de intérpretes e a formação de professores bilíngues. Paralelamente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, assegurando assim acessibilidade comunicacional e apoio especializado quando necessário. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça esse compromisso ao afirmar que a escola deve se organizar para atender às especificidades dos estudantes, promovendo participação, aprendizagem e igualdade de oportunidades.

Art. 1º - A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte Art. 26-B: "Art. 26-B - Será garantida às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da

Língua Brasileira de Sinais - Libras, na condição de língua nativa das pessoas surdas".
(BRASIL, 1996)

Especificamente no campo da surdez, SKILAR C (1998) defende que a inclusão verdadeira ocorre quando o aluno surdo tem acesso à sua língua natural e à sua cultura: “não se trata apenas de colocar o aluno surdo na escola regular, mas de garantir que ele esteja linguística e culturalmente presente nesse espaço”. Assim, a legislação brasileira, ao reconhecer a Libras e prever recursos de acessibilidade, representa um marco no rompimento com práticas integracionistas e no fortalecimento de uma educação inclusiva que valoriza a diferença. Sobre isso, QUADROS RM (1997) afirma que:

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito.

Em síntese, a escolarização de alunos surdos na escola regular precisa ser guiada por preceitos inclusivos, tornando a Libras como alicerce fundamental para o acesso ao currículo e para a participação plena no âmbito educativo. A legislação em vigor estabelece suporte para essa prática, mas sua concretização depende do comprometimento institucional em transformar a escola, em transpor barreiras comunicacionais e reconhecer a surdez não apenas como uma deficiência, mas como uma identidade linguística e cultural.

Bilinguismo

O bilinguismo emerge como tônica central no panorama educativo atual para pessoas surdas, sustentado pela premissa de que a surdez transcende uma simples condição médica, manifestando-se como uma diferença linguística e cultural. Essa abordagem se apoia na convicção de que o surdo possui uma língua natural viso-espacial, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e que o seu desenvolvimento linguístico pleno deve ocorrer prioritariamente por meio dela. Assim, o bilinguismo parte do princípio de que a Libras assume o papel de primeira língua L1 do surdo, enquanto o português, em sua forma escrita, assume o status de segunda língua L2.

Essa perspectiva bilíngue surgiu como reação aos entraves impostos pelos modelos oralistas, que procuravam priorizar exclusivamente a fala, frequentemente inviabilizando o acesso efetivo à linguagem. Estudos linguísticos, iniciados por volta da década de 1960, evidenciaram que as línguas de sinais possuem uma estrutura gramatical própria, completa e complexa, conferindo-lhes legitimidade como línguas naturais. Diante dessa constatação,

pesquisadores, educadores e as próprias comunidades surdas passaram a defender uma educação que respeitasse e valorizasse essa diversidade linguística.

No âmbito da educação, o bilinguismo implica em assegurar que o aluno se familiarize com a Libras em seus primeiros anos, preferencialmente em contextos onde essa língua seja usada de maneira espontânea e contínua. A Libras assume então, a função central na instrução, na interação e na construção do saber. O português escrito entra como L2, mediante metodologias que consideram as particularidades linguísticas da comunidade surda, evitando comparações equivocadas com os métodos clássicos de alfabetização para ouvintes.

O bilinguismo também considera a relevância da representatividade e do contato direto com usuários fluentes em Libras, como professores surdos, instrutores de Libras e membros da comunidade surda. Esse convívio fomenta a construção da identidade surda e a criação de um ambiente culturalmente significativo. Além disso, a presença de intérpretes de Libras, recursos bilíngues e adaptações curriculares adequadas é crucial para garantir o total acesso ao currículo escolar.

A legislação brasileira reforça essa perspectiva ao reconhecer a Libras como língua oficial das comunidades surdas (Lei nº 10.436/2002) e ao definir as diretrizes para uma educação bilíngue (Decreto nº 5.626/2005). Tais regulamentações estabelecem que o ensino deve ocorrer, em Libras e em português escrito, ressaltando, acima de tudo, a necessidade de profissionais capacitados e, por conseguinte, de ambientes educativos que valorizem a diversidade linguística.

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em pólos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

A Lei nº 14.191/2021 também representa um marco crucial, pois formaliza a Educação Bilíngue de Surdos, reconhecendo-a como modalidade educacional, garantindo o direito à Libras em espaços educacionais específicos, a exemplo de escolas e turmas bilíngues.

Com a perspectiva de QUADROS RM (2005), a educação bilíngue, assegura não apenas o acesso ao currículo, mas também fortalece a identidade surda, valoriza a cultura visual, respeita a língua materna do aluno e proporciona condições pedagógicas adequadas de aprendizagem.

Em suma, o bilinguismo, como proposta educacional, mostra um avanço significativo na educação de surdos, pois desafia paradigmas assimilacionistas e fomenta uma educação focada na equidade, no respeito às diferenças e no direito ao acesso linguístico. A proposta bilíngue não apenas auxilia a aprendizagem acadêmica, mas também impulsiona o desenvolvimento cognitivo, social e identitário dos estudantes surdos, assegurando-lhes participação efetiva na escola e sociedade.

MÉTODOS

Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa com abordagem bibliográfica documental. O objetivo metodológico foi compreender os desafios e as perspectivas relacionados à inclusão do aluno surdo na escola regular, por meio da análise crítica da produção científica e da legislação vigente.

A pesquisa bibliográfica foi conduzida através de consultas a livros, artigos científicos, dissertações e teses que abordam temas centrais como educação inclusiva, surdez, bilinguismo, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), formação docente e práticas pedagógicas. Foram priorizados autores de referência na área da educação de surdos, entre os quais se destacam QUADROS RM (1997, 2005), SKILAR C (1998), STROBEL K (2008, 2009), GESSER A (2005), MANTOAN MTE (2003), FERNANDES E (2012), SLOMSKI VG (2012), SASSAKI RK (1997). A busca por produções acadêmicas foi realizada tendo como base de dados o Google Acadêmico, o Scielo, Periódicos CAPES e Repositórios Institucionais, utilizando descritores como “educação de surdos”, “LIBRAS”, “bilinguismo”, “inclusão escolar” e “formação de professores”. Paralelamente à revisão bibliográfica, foi realizada análise documental da legislação brasileira relacionada à educação especial e aos direitos linguísticos das pessoas surdas. Foram examinados documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), a Lei de Libras (Lei n. 10.436/2002), o Decreto n. 5.626/2005, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015) e a Lei n. 14.191/2021, que instituiu a modalidade da educação bilíngue para surdos. A análise documental permitiu compreender o arcabouço legal que fundamenta a educação inclusiva no Brasil e identificar avanços e lacunas entre o previsto na legislação e a realidade escolar. Para complementar a investigação, foram consultados dados estatísticos oficiais, especialmente aqueles divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio do Censo Escolar da Educação Básica. Os dados de 2022 e 2023 forneceram um panorama quantitativo da inclusão de alunos surdos nas escolas brasileiras, permitindo contextualizar os desafios identificados na literatura.

O procedimento de análise dos dados coletados baseou-se na triangulação entre as fontes bibliográficas, documentais e estatísticas. Buscou-se identificar convergências e divergências entre o que preconiza a teoria e a legislação, e o que é apontado como realidade nas práticas escolares. A interpretação crítica dos dados foi orientada pela perspectiva socioantropológica da surdez, que compreende a comunidade surda como minoria linguística e cultural, e não apenas como portadora de uma deficiência sensorial. Como limitação metodológica, reconheceu-se que este estudo não envolveu coleta de dados primários junto a professores, intérpretes ou estudantes surdos. Trata-se, portanto, de uma pesquisa teórica que se fundamenta na produção científica e normativa existente. Ainda assim, essa abordagem mostrou-se adequada para alcançar os objetivos propostos, ao sistematizar conhecimentos consolidados na área e apontar caminhos para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva e bilíngue para os estudantes surdos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas

A formação docente é um dos pilares fundamentais para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas que atendam às especificidades dos alunos surdos. A educação bilíngue, os direitos linguísticos e o reconhecimento da Libras como língua legítima demandam profissionais conscientes das particularidades culturais e linguísticas da comunidade surda. Nesse sentido, QUADROS RM (2005) afirma que “a formação do professor para atuar com estudantes surdos deve ir além da mera instrumentalização técnica, exigindo uma compreensão profunda da experiência surda, de sua língua e de sua cultura”. Essa perspectiva reforça que não basta que o docente saiba “alguns sinais”; mas também se faz necessário compreender os princípios linguísticos da Libras e reconhecer a surdez como diferença, e não como déficit.

Com a promulgação do Decreto nº 5.626/2005, tornou-se obrigatória a inclusão de Libras nos cursos de licenciatura e de formação de professores, promovendo avanços significativos na preparação docente. Entretanto, muitos profissionais ainda relatam sentir-se despreparados para atuar com alunos surdos, revelando lacunas na formação inicial e continuada. Embora o

decreto n 5.626/2005 tenha tornado obrigatória a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, estudos recentes apontam que a Carga Horária destinada a esta disciplina (geralmente entre 40 a 60 horas) é insuficiente para garantir a fluência comunicativa em Línguas de Sinais. FERNANDES E (2012) destaca que muitos professores concluem a formação inicial com conhecimentos básicos de Libras, mas sem domínio para ministrar aulas, interagir pedagogicamente e desenvolver materiais acessíveis.

As práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos estudantes surdos devem considerar a Libras como língua primeira e estruturar o processo de ensino-aprendizagem a partir dela. Isso envolve não somente o uso da língua de sinais em sala de aula, mas a elaboração de atividades, recursos e estratégias que respeitem a modalidade viso-espacial da comunicação. SKILAR C(1998) enfatiza que “a educação inclusiva de surdos só se concretiza quando o ambiente escolar reconhece e valoriza a diferença linguística, rompendo com práticas assimilacionistas que tentam submeter o aluno surdo ao padrão ouvinte”. Dessa forma, a inclusão não se realiza apenas pela presença física do aluno na sala regular, mas pela construção de condições reais de acesso ao conhecimento e à aprendizagem.

Além da formação insuficiente em libras, persiste o despreparo em relação aos princípios da educação bilingue, à pedagogia visual e às especificidades da cultura surda. Pesquisas como a de QUADROS RM(2005) e SKILAR C (1998) evidenciam que grande parte dos professores ainda compreendem a surdez a partir de uma perspectiva clínica, focada na deficiência e não como diferença linguística e cultural. Essa compreensão equivocada reflete-se em práticas pedagógicas inadequadas, que tentam “adaptar” o aluno surdo ao modelo ouvinte, ao invés de reorganizar o ensino a partir da visualidade e da libras.

Além do domínio linguístico, o professor necessita compreender como organizar práticas pedagógicas que favoreçam a visualidade. O ambiente deve ser disposto de forma a permitir o contato visual constante; o uso de recursos visuais variados – como vídeos em Libras, imagens, mapas conceituais e ilustrações – deve ser planejado de maneira intencional. Comumente, autores como STROBEL K (2009) defendem que a pedagogia visual é um elemento estruturante da educação de surdos: “a visualidade não é apenas um recurso pedagógico, mas um princípio epistemológico que orienta a maneira como o sujeito surdo percebe, compreende e produz conhecimento”. Assim, a prática docente deve ser reorganizada para garantir que o aluno tenha acesso pleno às informações.

Outro aspecto essencial é a presença de profissionais qualificados, como intérpretes de Libras, instrutores surdos e professores bilíngues. O trabalho colaborativo entre esses profissionais contribui para reduzir barreiras e possibilitar que o aluno surdo participe de forma ativa das práticas escolares. MANTOAN MTE (2003) ressalta que “a inclusão só ocorre em ambientes cooperativos, em que a responsabilidade pelo processo de aprendizagem é compartilhada entre diferentes agentes educativos”. Portanto, a escola inclusiva requer articulação entre equipe pedagógica, gestores e profissionais especializados.

Em síntese, a formação docente e as práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos constituem dimensões interdependentes que orientam a construção de uma educação de qualidade. A formação bilíngue, o reconhecimento da cultura surda, a valorização da visualidade e o trabalho colaborativo representam elementos imprescindíveis para que o aluno surdo tenha acesso ao currículo e ao desenvolvimento pleno. Ao integrar esses fatores, a escola caminha para uma proposta verdadeiramente inclusiva, rompendo com modelos de integração e assegurando o direito à aprendizagem em igualdade de condições.

4.2 O papel do intérprete de libras (TILSP)

O intérprete de Libras ocupa um lugar central na garantia de acessibilidade comunicacional dos estudantes surdos, sendo um profissional que atua como mediador linguístico entre a Libras e a língua portuguesa, facilitando a participação plena do aluno em práticas escolares. Seu papel, contudo, vai muito além da simples tradução de conteúdos: ele integra o processo educativo, contribui para a inclusão e apoia o desenvolvimento linguístico e acadêmico do estudante. Conforme estabelece o Decreto nº 5.626/2005, o intérprete de Libras é responsável por “assegurar a comunicação entre surdos e ouvintes nos ambientes educacionais, traduzindo e interpretando de forma fidedigna os conteúdos curriculares”.

Art. 28 - O intérprete educacional é aquele que ocupa o cargo de professor na função de Tradutor e Intérprete de Libras na escola comum e tem a função de mediar a comunicação entre os usuários de Língua de Sinais e os de Língua Oral no contexto escolar, traduzindo/interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à educação. § 1º - Será autorizado 1 (um) profissional para acompanhar até 15 (quinze) estudantes surdos matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma. (Resolução 4256 2020)

O trabalho do intérprete na escola deve respeitar princípios éticos da profissão, como neutralidade, fidelidade comunicativa e confidencialidade. Sua função não é ensinar o conteúdo, mas possibilitar que o aluno surdo tenha acesso ao mesmo conhecimento que os colegas ouvintes. No entanto, sua atuação se articula diretamente com o trabalho docente.

QUADROS RM (2004) destaca que “o intérprete educacional não substitui o professor; ele garante o acesso linguístico, mediando a comunicação sem interferir na função pedagógica”. Assim, o intérprete faz parte do processo, mas não assume responsabilidades didáticas que pertencem ao professor regente. Pesquisas apontam que muitas instituições transferem ao intérprete a responsabilidade total pela inclusão do aluno surdo, eximindo-se da necessidade de reorganizar práticas pedagógicas e de formar professores em Libras. Como ressalta FERNANDES E (2012) “o intérprete não pode ser o único responsável pela inclusão; ele é um mediador linguístico, mas a função pedagógica pertence ao professor regente”

A presença do intérprete também impacta a dinâmica de sala de aula. Para que sua atuação seja efetiva, a escola deve organizar o ambiente de maneira visualmente acessível, permitindo que o aluno acompanhe simultaneamente os sinais e os materiais apresentados. Ademais, requer-se do professor uma postura colaborativa: planejamento conjunto, adequação de estratégias e compreensão do papel bilíngue do processo educativo. FERNANDES E (2012) enfatiza que “a inclusão do aluno surdo depende não apenas da presença do intérprete, mas da articulação entre professores, equipe pedagógica e profissionais especializados”.

É fundamental compreender que o intérprete educacional atua em um contexto específico, diferente de espaços jurídicos ou comunitários. No ambiente escolar, sua presença é contínua e envolve interações pedagógicas, sociais e avaliativas. Por isso, muitos autores defendem que o intérprete deve possuir formação adequada em Libras e conhecimentos básicos sobre processos de ensino e aprendizagem. STROBEL K (2009) argumenta que “a atuação do intérprete no espaço educacional exige sensibilidade cultural, domínio da língua de sinais e compreensão da pedagogia visual que orienta o aprendizado do aluno surdo”.

Outro aspecto importante é que o intérprete não deve ser visto como o único responsável pela inclusão do estudante surdo. A inclusão exige um conjunto de ações integradas: formação docente em Libras, práticas pedagógicas visuais, materiais bilíngues, presença de professores surdos e políticas linguísticas claras. Dessa forma, o intérprete atua como peça fundamental, mas não isolada, no processo educativo. Como ressalta SKILAR C (1998), “a inclusão linguística do aluno surdo não é garantida por um único profissional, mas por uma rede de práticas que reconhecem a diferença surda e respeitam sua língua”.

Em síntese, o papel do intérprete de Libras na escola consiste em assegurar o direito linguístico do estudante surdo, garantindo acesso aos conteúdos e participação significativa em todas as atividades escolares. Sua atuação contribui para uma educação mais equitativa, desde

que acompanhada de práticas pedagógicas bilíngues, formação docente adequada e políticas institucionais que valorizem a Libras e a cultura surda.

Alguns desafios em relação a esses profissionais inclui sobrecarga de trabalho, onde muitos atuam em jornadas excessivas, sem pausas adequadas e acumulam funções que extrapolam sua atribuição original. A falta de planejamento conjunto entre professores e intérpretes, a ausência de materiais prévios para estudo e a improvisação constante comprometem a mediação linguística. Outro desafio refere-se à formação dos próprios intérpretes. Embora existam cursos de graduação em letras-libras e de formação de tradutores e intérpretes, a demanda por profissionais qualificados supera amplamente a oferta. Muitos intérpretes atuam sem formação específica, apenas com conhecimento autodidata ou cursos Básicos de Libras, o que impacta a qualidade da interpretação e, conseqüentemente, o acesso do estudante surdo ao currículo.

4.3 Barreiras Curriculares e Metodológicas

A inclusão de alunos surdos na escola regular ainda enfrenta inúmeros desafios que se manifestam em barreiras curriculares, metodológicas e comunicacionais. Essas barreiras dificultam o acesso ao currículo, comprometem a aprendizagem e impedem a participação plena dos estudantes surdos no ambiente escolar. Conforme destaca FERNANDES E (2012), “a escola brasileira, historicamente estruturada para atender estudantes ouvintes, ainda não se reorganizou de forma suficiente para garantir o acesso linguístico adequado aos surdos”, evidenciando a necessidade de repensar práticas e políticas educacionais.

Uma das principais barreiras curriculares reside na falta de adequação do currículo às especificidades linguísticas da comunidade surda. Embora a Libras seja reconhecida como primeira língua desses estudantes, muitas escolas continuam adotando currículos baseados exclusivamente na língua portuguesa oral e escrita, sem considerar o tempo necessário para que o aluno surdo desenvolva competências bilíngues. SKILAR C (1998) afirma que “a imposição de currículos pensados a partir da lógica ouvinte desconsidera o modo de aprender do aluno surdo e reforça práticas assimilacionistas que tentam adequá-lo ao padrão da maioria”. Assim, a barreira curricular se manifesta não apenas no conteúdo, mas na própria concepção de educação adotada pela instituição.

A Análise da literatura aponta que o currículo escolar brasileiro ainda está fortemente centrado na oralidade e na escrita em língua portuguesa, desconsiderando as especificidades

linguísticas dos estudantes surdos. SKILAR C (1998) argumenta que “o currículo ouvinnista impõe a criança surda um modelo de aprendizagem que não corresponde à sua experiência visual e linguística, gerando fracasso escolar e exclusão”. As metodologias de ensino predominantes privilegiam a exposição oral, a leitura de textos lineares e a avaliação escrita em português, sem considerar que a Libras é a primeira língua do estudante surdo e que o português escrito deve ser ensinado como segunda língua, com metodologias específicas. A ausência de materiais didáticos bilíngues, de vídeos em libras e de recursos visuais consistentes aprofunda essas barreiras.

No campo metodológico, as barreiras aparecem na utilização de estratégias pouco acessíveis ou inadequadas às necessidades visuais do estudante surdo. Predomina ainda o uso de metodologias baseadas na oralidade, na exposição verbal e na linearidade textual, formatos que dificultam a compreensão de alunos que dependem de uma língua viso-espacial. Como ressalta QUADROS RM (2003), “o aluno surdo precisa de metodologias que valorizem a visualidade, o uso da Libras e a organização espacial da informação, sob risco de não acessar plenamente o conteúdo”. Isso evidencia que não basta traduzir uma aula planejada para ouvintes; é necessário planejar pedagogias que levem em consideração a diferença linguística.

Levando em conta o currículo escolar de uma escola bilíngue, sugere-se que esse deve incluir os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns. A escola deve ser especial para surdos, mas deve ser, ao mesmo tempo, uma escola regular de ensino. Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, na LIBRAS. A língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua (QUADROS RM, 1997)

Outra barreira metodológica recorrente é a ausência de materiais bilíngues e de recursos visuais consistentes. Embora o ensino para surdos demande recursos como vídeos em Libras, mapas conceituais, imagens, infográficos e textos adaptados, muitas escolas ainda não dispõem desses instrumentos — ou os utilizam de forma pontual. STROBEL K (2009) explica que “a visualidade não é apenas um suporte didático, mas o próprio modo como a pessoa surda constrói conhecimento”, o que exige que o processo pedagógico seja planejado desde o início a partir desse princípio.

A falta de formação docente adequada aprofunda ainda mais essas barreiras. Professores que não dominam Libras ou que desconhecem metodologias bilíngues tendem a reproduzir práticas tradicionais, reforçando desigualdades. MANTOAN MTE(2003) destaca que a inclusão depende da “transformação das práticas pedagógicas, e não apenas da presença física do aluno com deficiência nas classes comuns”. Sem formação continuada e sem apoio

institucional, a inclusão do aluno surdo torna-se superficial, limitada pela falta de acesso linguístico. Além disso, a presença do intérprete de Libras, embora fundamental, não resolve todas as barreiras curriculares e metodológicas. Muitas vezes o professor delega ao intérprete a responsabilidade pela inclusão, sem adaptar sua aula para garantir acessibilidade. FERNANDES E (2012) enfatiza que “a inclusão do estudante surdo não pode ser atribuída exclusivamente ao intérprete; ela requer revisão curricular, práticas bilíngues e compromisso pedagógico”. Assim, a função do intérprete deve ser entendida como suporte linguístico, e não substituto das adaptações necessárias.

Em síntese, as barreiras curriculares e metodológicas enfrentadas pelos alunos surdos têm origem em práticas escolares historicamente baseada na oralidade, que ainda não incorporaram plenamente a educação bilíngue e a pedagogia visual. Superá-las exige reformulação curricular, estratégias pedagógicas acessíveis, materiais específicos, formação docente e políticas institucionais que valorizem a Libras e reconheçam a surdez como diferença linguística e cultural.

4.4 Tecnologias Assistivas e Acessibilidade Educacional

A promoção da acessibilidade educacional constitui um dos pilares fundamentais para a efetivação da inclusão do aluno surdo na escola regular. Nesse contexto, as tecnologias assistivas assumem papel estratégico ao possibilitar o acesso à informação, à comunicação e ao currículo escolar, reduzindo barreiras impostas pela predominância da oralidade no ambiente educacional.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), tecnologia assistiva é definida como “produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida”. No caso dos estudantes surdos, tais recursos contribuem diretamente para a acessibilidade linguística e pedagógica, favorecendo a autonomia e a participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

No contexto educacional, as tecnologias assistivas voltadas à surdez incluem o uso de vídeos em Libras, legendas, plataformas digitais acessíveis, aplicativos educacionais bilíngues, materiais visuais, quadros interativos, softwares de tradução, além de recursos audiovisuais adaptados. Esses instrumentos possibilitam a mediação do conteúdo de forma visual,

respeitando a modalidade linguística da pessoa surda e favorecendo sua compreensão conceitual.

Conforme destaca STROBEL K (2009), a visualidade constitui elemento central no processo cognitivo do sujeito surdo, sendo, portanto, indispensável que as práticas pedagógicas estejam organizadas a partir desse princípio. Nesse sentido, a tecnologia não deve ser utilizada apenas como recurso adicional, mas como elemento estruturante de uma pedagogia visual que reconhece a diferença linguística e cultural da comunidade surda.

4.5 Principais Tecnologias Assistivas para Educação de Surdos

Entre as tecnologias assistivas disponíveis atualmente no Brasil, destacam-se aplicativos e plataformas que buscam promover acessibilidade comunicacional e a autonomia dos estudantes surdos:

HAND TALK - Lançado em 2012, o Hand Talk é um aplicativo brasileiro premiado internacionalmente que traduz textos e áudios para libras por meio de um avatar 3D chamado Hugo. O aplicativo funciona como um dicionário de Libras e tradutor automático, auxiliando na comunicação entre surdos e ouvintes. Na educação, pode ser utilizado como ferramenta de apoio para tradução de textos didáticos e conteúdos digitais, embora possua limitações para traduções contextuais mais complexas.

VLIBRAS - Desenvolvido pelo Governo Federal em parceria com a Universidade Federal da Paraíba(UFPB), o VLIBRAS é uma site de ferramentas que traduz conteúdos digitais(texto, áudio e vídeo) para libras. Disponível como aplicativo para celular, plugin para navegadores e software para computadores, o VLIBRAS promove acessibilidade em sites governamentais, plataformas educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem. É amplamente utilizado em instituições públicas de ensino, embora também apresente desafios relacionados à tradução de contextos linguísticos específicos.

ProDeaf - Criado em 2012, o ProDeaf (Profissionais para Acessibilidade dos Deficientes) é outro tradutor digital que converte português escrito e falado para libras, utilizando um avatar animado. O aplicativo possui versão educacional e pode ser integrado a plataformas de ensino, facilitando o acesso dos estudantes surdos a conteúdos pedagógicos. Sua interface intuitiva permite que professores e familiares também utilizem a ferramenta como recurso de comunicação.

LibrasLab - Aplicativo educacional voltado especificamente para o ensino de libras, o Libras Lab oferece atividades interativas, jogos educativos e recursos visuais para auxiliar no aprendizado da língua de sinais tanto por surdos quanto por ouvintes. Constitui ferramenta valiosa para professores que desejam ensinar Libras de forma lúdica e engajadora.

Plataformas de Videoaulas em libras - diversos canais educacionais no Youtube e plataformas específicas oferecem conteúdos curriculares traduzidos ou produzidos diretamente em libras, abrangendo disciplinas como matemática, ciências, história e geografia. Essas plataformas representam importante recurso para o estudo autônomo e para a preparação de aulas acessíveis.

Softwares de legendagem automática - Ferramentas como o Google Live Transcribe e aplicativos de transcrição em tempo real possibilitam que conversas e aulas sejam transformadas em texto escrito instantaneamente, beneficiando estudantes com deficiência auditiva que não utilizam Libras como primeira língua.

Sistemas de FM e ampliação sonora - para alunos com resíduo auditivo que utilizam aparelhos auditivos ou implantes cocleares, os sistemas de frequência modulada (FM) auxiliam na captação do som com maior clareza, reduzindo ruídos ambientais e facilitando a fala do professor.

4.6 Potencialidades e Limitações das Tecnologias Assistivas

As tecnologias assistivas oferecem inúmeras potencialidades para a educação de surdos. Elas ampliam o acesso à informação, permitem maior autonomia no processo de aprendizagem, facilitam a comunicação entre surdos e ouvintes, e proporcionam recursos visuais que respeitam a modalidade linguística da comunidade surda. Além disso, democratizam o acesso a conteúdos educacionais, permitindo que estudantes surdos acessem materiais que antes estavam restritos à língua oral.

Entretanto é importante reconhecer as limitações dessas tecnologias. Os tradutores automáticos, por exemplo, ainda apresentam desafios significativos na tradução contextual, interpretação de expressões idiomáticas, ambiguidades linguísticas e aspectos gramaticais complexos da Libras. A tradução palavra por palavra, comum nesses aplicativos, não contempla a estrutura gramatical própria da língua de sinais, que difere significativamente do português. Como ressalta QUADROS RM (2005), a Libras possui sintaxe e semânticas próprias, e sua estrutura não pode ser reduzida a uma transposição linear da língua portuguesa.

Outro desafio se refere à excessiva dependência tecnológica, já que a acessibilidade não pode depender exclusivamente de aplicativos e softwares, que deve ser encarado como suporte e não como substitutivo de práticas pedagógicas inclusivas, da presença de intérpretes qualificados e da formação docente adequada, a falta de estrutura de muitas escolas brasileiras também representa obstáculo concreto. Dados do censo de 2023 revelam que nem todas as Instituições possuem internet de qualidade, computadores, projetores ou tablets suficientes para garantir o uso efetivo dessas ferramentas.

Ademais, a simples presença de tecnologias assistivas não garante a inclusão. É fundamental que os professores estejam capacitados para utilizá-las de forma intencional e pedagógica, integrando-as ao planejamento das aulas. A ausência de formação específica pode transformar esses recursos em instrumentos subutilizados ou meramente ilustrativos. Como ressalta MANTOAN MTE (2003), a inclusão exige mudanças na organização do ensino, e não apenas a inserção de recursos tecnológicos isolados.

Além disso, a acessibilidade educacional envolve não apenas recursos tecnológicos, mas também a eliminação de barreiras atitudinais, comunicacionais e metodológicas. Isso inclui o uso de materiais bilíngues, a organização do espaço físico que favoreça o contato visual, o respeito ao tempo de aprendizagem do aluno surdo e a articulação entre professores, intérpretes e equipe pedagógica.

Portanto, as tecnologias assistivas, quando integradas a uma proposta pedagógica inclusiva e bilíngue, tornam-se ferramentas fundamentais para garantir o direito à educação, promovendo a equidade, a autonomia e a participação plena do aluno surdo no contexto escolar.

4.7 Cultura Surda e Identidade

Um aspecto frequentemente negligenciado nas discussões sobre inclusão escolar refere-se à valorização da cultura surda e ao fortalecimento da identidade surda. STROBEL K (2008) ressalta que a comunidade surda possui cultura própria, construída a partir da experiência visual, da língua de sinais e de valores compartilhados. Entretanto, muitas escolas regulares desconsideram essa dimensão cultural, tratando a surdez como deficiência a ser “corrigida” ou “compensada”. A ausência de professores surdos nas escolas regulares constitui outro problema relevante, já que sua presença não apenas garante modelos linguísticos adequados para o aluno surdo, mas também fortalece a identidade surda, oferece representatividade e contribui para que a escola reconheça a surdez como diferença, e não como limitação. Dados recentes indicam

que ainda é reduzido o número de professores surdos atuando na educação básica, especialmente nas escolas regulares, onde a maioria dos docentes é ouvinte.

Instituições que promovem o ensino de Libras para todos os estudantes, surdos e ouvintes, criam ambientes mais inclusivos, nos quais a comunicação é facilitada e o respeito à diversidade é fortalecido. Programas de formação continuada que capacitam professores em pedagogia visual, bilinguismo e cultura surda também demonstram impactos significativos na qualidade de ensino.

A criação de escolas bilingues para surdos, previstas na lei n 14.191/21 representa outra perspectiva promissora. Essas Instituições oferecem ensino em Libras como primeira língua, com professores surdos e ouvintes bilingues, currículo adaptado e ambiente culturalmente significativo. Embora sejam poucas as escolas bilingues no Brasil, elas representam importante modelo de educação que respeita integralmente os direitos linguísticos e culturais do aluno surdo.

Em síntese, os resultados da análise apontam que a inclusão do aluno surdo na escola regular brasileira avançou significativamente nas últimas décadas, mas ainda enfrenta desafios estruturais relacionados à formação docente, à escassez de intérpretes qualificados, à inadequação curricular e metodológica e a negligência em relação a cultura surda. A superação desses obstáculos exige políticas públicas articuladas, investimento em formação e infraestrutura, e, sobretudo, mudança de paradigma: a compreensão da surdez como diferença linguística e cultural, e não como deficiência a ser corrigida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada ao longo deste trabalho evidencia que a educação de alunos surdos constitui um campo complexo, atravessado por dimensões linguísticas, culturais, pedagógicas e políticas. A análise histórica da surdez e de sua relação com a oralidade demonstrou que, durante muito tempo, prevaleceram práticas excludentes, marcadas pelo oralismo e pela negação da língua de sinais. Entretanto, os avanços legais, científicos e sociais das últimas décadas possibilitaram a consolidação de um novo paradigma educacional, fundamentado no bilinguismo e no reconhecimento da Libras como língua legítima das comunidades surdas.

A inclusão escolar, diferentemente do antigo modelo de integração, exige a reorganização das práticas pedagógicas, do currículo e da cultura escolar, de modo a garantir o

acesso efetivo ao conhecimento. Para os estudantes surdos, essa reorganização torna-se ainda mais necessária, uma vez que envolve assegurar condições linguísticas reais de aprendizagem. Nesse sentido, compreender a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua não se configura apenas como uma escolha metodológica, mas como uma garantia de direitos linguísticos e culturais.

O estudo também evidenciou que as barreiras curriculares e metodológicas constituem alguns dos principais entraves à inclusão efetiva. Tais barreiras manifestam-se em práticas centradas na oralidade, na escassez de materiais visuais, no planejamento descontextualizado e na fragilidade da formação docente quanto à pedagogia visual e à educação bilíngue. A superação desses desafios depende de uma formação continuada crítica, comprometida e alinhada às especificidades da educação de surdos.

Nesse contexto, o papel do intérprete de Libras mostra-se fundamental para garantir a acessibilidade comunicacional, embora não possa ser compreendido como solução isolada. A inclusão efetiva requer um conjunto articulado de ações, envolvendo currículo acessível, metodologias bilíngues, recursos visuais, participação de professores surdos e o engajamento de toda a equipe escolar. Assim, a responsabilidade pela inclusão não recai sobre um único profissional, mas sobre a comunidade educativa como um todo.

As tecnologias assistivas, embora representem recursos valiosos para a acessibilidade educacional, não devem ser superestimadas ou compreendidas como substitutivas de práticas pedagógicas efetivas. Aplicativos como Hand Talk, VLibras e ProfDeaf ampliam ao acesso à informação e facilitam a comunicação, mas possuem limitações técnicas e linguísticas que exigem cautela em sua utilização. Além disso, a desigualdade de acesso às tecnologias digitais aprofunda as barreiras enfrentadas por estudantes surdos de contextos socioeconômicos vulneráveis.

Um aspecto fundamental, frequentemente negligenciado nas discussões sobre inclusão se refere à valorização da cultura surda e no fortalecimento de sua identidade. A surdez não deve ser apenas vista como apenas uma deficiência sensorial, mas como diferença linguística e cultural que constitui a identidade de milhões de pessoas. A presença de professores surdos nas escolas, o ensino de Libras para todos os estudantes, a promoção de eventos culturais surdos e o reconhecimento da história e das contribuições da comunidade surda são elementos essenciais para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Por fim, conclui-se que promover uma educação inclusiva para alunos surdos implica reconhecer a surdez como diferença, e não como deficiência. Significa valorizar a língua de sinais como elemento constitutivo da identidade surda e condição essencial para a aprendizagem. A efetivação da educação bilíngue demanda investimentos em formação docente, fortalecimento de políticas públicas, ampliação do uso de tecnologias assistivas e revisão crítica das práticas pedagógicas tradicionais.

Dessa forma, reafirma-se que a inclusão não se resume à matrícula do aluno surdo na escola regular, mas exige transformações estruturais, pedagógicas e atitudinais. Somente por meio desse compromisso coletivo será possível garantir uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e comprometida com o direito à educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e dispõe sobre a Libras, sua utilização e formação de profissionais. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 4 ago. 2021.

FERNANDES E. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GESSER A. Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MANTOAN MTE. Inclusão escolar: caminhos, rumos, significados. São Paulo: Summus, 2003.

QUADROS RM. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS RM, et al. Estudos Surdos I. Petrópolis: Arara Azul, 2003.

QUADROS RM, KARNOPP LB. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS RM. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SASSAKI RK. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SLOMSKI VG. *Educação Bilíngue para Surdos: concepções e implicações práticas*. 2^a reimpr. Curitiba: Juruá, 2012.

STROBEL K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

STROBEL K. *História da educação de surdos*. Florianópolis: UFSC, 2009.