

A ESCOLA REGULAR FRENTE À INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: ESPAÇOS, LINGUAGEM E GESTÃO

THE REGULAR SCHOOL AND THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS: SPACES, LANGUAGE, AND MANAGEMENT

LA ESCUELA REGULAR FRENTE A LA INCLUSIÓN DO ALUMNO SORDO: ESPACIOS, LENGUAJE Y GESTIÓN

Ana Rosária Soares da Silva¹
Laurilene Cardoso da Silva Lopes²
Elizangela Fernandes Martins³
Shirlane Maria Batista da Silva Miranda⁴
Dilmar Rodrigues da Silva Júnior⁵
Antonio Luiz Alencar Miranda⁶

RESUMO: Este artigo analisa os desafios e as possibilidades da inclusão de alunos surdos no ensino regular, estruturando-se na tríade espaço, linguagem e gestão. O objetivo é discutir como a transição do modelo médico-terapêutico para a perspectiva socioantropológica exige que a escola transcenda a integração formal em prol de uma inclusão bilingue e visual. A metodologia caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, fundamentada em autores como Skliar (2015), Lodi (2014) e Quadros (2014, 2019), dentre outros, articulando conceitos de arquitetura da visibilidade, zonas de conflito linguístico e des-ouvinteização escolar. Os resultados esperados apontam para a necessidade de desconstruir o ouvincentrismo estrutural por meio de uma gestão democrática que promova o coplanejamento entre professores e intérpretes (TILSP), a reconfiguração visual dos espaços e a consolidação da Libras como língua de instrução. Conclui-se que a inclusão plena depende da transformação do Projeto Político-Pedagógico em um território de equidade linguística, onde a diferença surda seja celebrada como potência pedagógica e não apenas tolerada como deficiência.

1

Palavras-chave: Educação Bilíngue. Libras. Gestão Escolar, Inclusão Escolar.

ABSTRACT: This article analyzes the challenges and possibilities of including deaf students in regular education, structured around the triad of space, language, and management. The objective is to discuss how the transition from the medical-therapeutic model to a socio-anthropological perspective requires schools to transcend formal integration in favor of bilingual and visual inclusion. The methodology is characterized as qualitative bibliographic research, based on authors such as Skliar (2015), Lodi (2014), and Quadros (2014, 2019), among others, articulating concepts such as architecture of visibility, linguistic conflict zones, and school de-hearingization (des-ouvinteização). The expected results point to the need to deconstruct structural hearing-centrism (ouvincentrismo) through democratic management that promotes co-planning between teachers and interpreters (TILSP), the visual reconfiguration of spaces, and the consolidation of Libras as the language of instruction. It is concluded that full inclusion depends on the transformation of the Political-Pedagogical Project into a territory of linguistic equity, where deaf difference is celebrated as a pedagogical potential rather than merely tolerated as a disability.

Keywords: Bilingual Education. Libras. School Management. School Inclusion.

¹Doutora em Estudos Literários – UFU, Brasil, Professora – UEMA/MA.

²Doutora, Universidade Estadual do Maranhão – Brasil, Professora – UEMA/MA.

³Doutora, Universidade Estadual do Maranhão – Brasil, Professora UEMA/MA.

⁴Doutora, Universidade Estadual do Maranhão – Brasil, Professora – UEMA/MA.

⁵Doutor, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil, Professor – UEMA/MA.

⁶Doutor, Universidade Estadual do Maranhão – Brasil, Professor – UEMA/MA.

RESUMEN: Este artículo analiza los desafíos y las posibilidades de la inclusión de alumnos sordos en la enseñanza regular, estructurándose en la tríada espacio, lenguaje y gestión. El objetivo es discutir cómo la transición del modelo médico-terapéutico hacia la perspectiva socioantropológica exige que la escuela trascienda la integración formal en favor de una inclusión bilingüe y visual. La metodología se caracteriza como una investigación bibliográfica de cuño cualitativo, fundamentada en autores como Skliar (2015), Lodi (2014) y Quadros (2014, 2019), entre otros, articulando conceptos de arquitectura de la visibilidad, zonas de conflicto lingüístico y des-oyentización (des-ouvinteização) escolar. Los resultados esperados apuntan a la necesidad de deconstruir el oyentecentrismo (ouvincentrismo) estructural por medio de una gestión democrática que promueva el co-planeamiento entre profesores e intérpretes (TILSP), la reconfiguración visual de los espacios y la consolidación de la Libras como lengua de instrucción. Se concluye que la inclusión plena depende de la transformación del Proyecto Político-Pedagógico en un territorio de equidad lingüística, donde la diferencia sorda sea celebrada como potencia pedagógica y no apenas tolerada como discapacidad.

Palabras clave: Educación Bilingüe. Libras. Gestión Escolar. Inclusión Escolar.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos surdos no ensino regular transcende a mera garantia de matrícula. Trata-se de um processo complexo que tensiona as estruturas físicas, pedagógicas e administrativas da escola. Este artigo discute como a tríade “espaço, linguagem e gestão” configura-se como o cerne para uma educação verdadeiramente bilíngue e inclusiva.

A escola regular frente à inclusão do aluno surdo, apresenta-se como um campo de análise urgente diante das transformações nas políticas educacionais brasileiras. Embora o ordenamento jurídico, impulsionado pela Lei Brasileira de Inclusão e pelo Decreto nº 5.626/05, garanta o acesso e a permanência do estudante surdo no ensino comum, a prática cotidiana revela que a inclusão física nem sempre se traduz em inclusão pedagógica e subjetiva.

Nesse contexto, este artigo propõe uma discussão integrada sobre como a transição das barreiras arquitetônicas para a acessibilidade visual permite que o ambiente escolar seja plenamente lido e dominado pelo aluno surdo através de sinalização e organização espacial estratégica. Paralelamente, analisa-se o estatuto da Libras como língua de instrução e o papel do Português como segunda língua (L2), questionando a função do tradutor-intérprete e a necessária coparticipação do professor regente para evitar a “terceirização” do ensino.

Sob a ótica da gestão, investiga-se o fomento de políticas de formação continuada e o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando consolidar a inclusão como um projeto coletivo do Projeto Político Pedagógico (PPP). A relevância deste estudo justifica-se pela urgência em superar o modelo de integração centrado na adaptação do

aluno, em prol de uma inclusão plena, na qual a escola se transmuta para acolher a diferença linguística.

I. A ARQUITETURA DA VISIBILIDADE E O ESPAÇO ESCOLAR

Historicamente, o espaço escolar foi concebido sob uma lógica “ouvencentrista”, priorizando a oralidade e a audição como únicas vias de aprendizagem. Para o aluno surdo, entretanto, essa estrutura deve ser repensada a partir da experiência visual.

Para o aluno surdo, entretanto, o espaço deixa de ser apenas um cenário físico e passa a ser lido sob a ótica da experiência visual, o que exige uma reconfiguração da gramática ambiental. Conforme argumenta Strobel (2008), a cultura surda é fundamentada no sentido da visão; logo, o ambiente escolar que ignora essa premissa acaba por exercer uma violência simbólica ao desconsiderar a “presença do olhar” como ferramenta cognitiva.

Nessa perspectiva, Skliar (2015) aponta que o desafio da inclusão não reside em “ajustar” o aluno ao espaço, mas em transformar a arquitetura escolar em um território de visibilidade, onde a iluminação, a disposição circular das salas e a sinalização visual não sejam acessórios, mas elementos constitutivos da pedagogia. Segundo este autor:

Sem essa reestruturação, o espaço físico atua como uma barreira que fragmenta a identidade do sujeito surdo, limitando sua autonomia e dificultando o acesso pleno aos fluxos comunicativos que ocorrem fora do alcance da visão direta. A experiência visual deve ser o eixo organizador de uma gestão que pretenda romper com a exclusão estrutural disfarçada de integração (Skliar, 2015, p. 43).

3

Essa afirmação de Skliar (2015) é fundamental para compreendermos que a arquitetura escolar não é neutra, mas sim um dispositivo pedagógico que pode silenciar ou potencializar a existência do aluno. Quando o autor menciona a fragmentação da identidade, ele se refere ao fato de que, em ambientes puramente auditivos, o estudante surdo é constantemente lembrado de sua suposta “falta”, sendo forçado a um esforço exaustivo para captar pistas fragmentadas de uma comunicação que não lhe pertence.

Ao estabelecer a experiência visual como eixo organizador da gestão, a escola deixa de tratar a inclusão como um “puxadinho” arquitetônico — como a simples instalação de uma rampa ou um aviso isolado — e passa a conceber o espaço a partir da “arquitetura surda”, onde a visão é o sentido que organiza o pensamento, a segurança e a interação social. Portanto, romper com a exclusão estrutural disfarçada de integração exige que o gestor e o arquiteto educacional compreendam que a visibilidade total das mãos e do rosto, as linhas de visão desobstruídas e o

uso estratégico de cores e reflexos são, em última análise, garantias do direito à linguagem e à plena dignidade humana no território escolar.

Sob esse prisma, conforme argumenta Lebedeff (2017), a surdez não deve ser vista como uma deficiência a ser corrigida, mas como uma diferença cultural e linguística. Portanto, o espaço físico precisa ser adaptado para a “visuocentralidade”. Lebedeff, enfatiza que:

Isso envolve desde a iluminação adequada para evitar a fadiga visual durante a sinalização até a disposição das carteiras em semicírculo, permitindo que o aluno surdo visualize o professor, o intérprete e os colegas simultaneamente (Lebedeff, 2017, p. 74).

Muitas escolas autodenominadas “inclusivas” limitam-se a cumprir requisitos básicos de acessibilidade física, como a instalação de rampas e banheiros adaptados, ignorando sistematicamente as barreiras sensoriais que segregam o estudante surdo no cotidiano escolar. A ausência de uma semiótica visual eficiente — exemplificada pela falta de avisos luminosos em substituição aos sinais sonoros e pela poluição visual que dispersa a atenção do foco na Libras — constitui um desafio persistente que denuncia a hegemonia do ouvinentrismo no projeto arquitetônico escolar. Conforme aponta Skliar (2015),

A escola muitas vezes tenta normalizar o surdo no espaço, em vez de “surdizar” o ambiente para acolher sua subjetividade. Essa tentativa de normalização manifesta-se quando a instituição espera que o aluno surdo se oriente em um ambiente caótico e auditivo, sem oferecer os suportes visuais necessários para sua autonomia (Skliar, 2015, p. 71).

4

Aprofundando essa análise, percebe-se que a “surdização” do ambiente proposta por Skliar exige que a “arquitetura surda” seja pensada a partir do corpo que sinaliza. Isso implica considerar que o espaço de conversa do surdo é maior do que o do ouvinte, exigindo corredores mais largos para que a sinalização em movimento não seja interrompida e superfícies que não causem reflexos ofuscantes, os quais prejudicam a leitura orofacial e visual. Quando a gestão ignora esses detalhes, ela perpetua uma exclusão invisível.

Nessa mesma senda, Lodi (2014) enfatiza que o aluno surdo está presente de corpo, mas sua cognição está em constante estado de alerta e fadiga, tentando decifrar um espaço que não fala a sua língua. Portanto, fechar essa lacuna requer uma mudança na cultura escolar que deixe de ver a adaptação visual como um “luxo” ou um “anexo”, passando a compreendê-la como uma condição essencial para a equidade.

A escola que não se “surdiza” falha em seu papel pedagógico, pois mantém o aluno surdo em uma periferia sensorial, onde ele é apenas um espectador passivo de uma dinâmica escolar planejada por e para ouvintes (Lodi, 2014, p. 39).

A constatação de Lodi de que a escola, ao ignorar a necessidade de se “surdizar”, mantém o aluno em uma periferia sensorial revela que a exclusão vai além da sala de aula: ela é física e política. Quando o ambiente ignora a visão como o principal canal de acesso ao mundo do surdo, ele o silencia e o coloca na posição de um espectador que não compreende o que acontece ao seu redor. Para romper com essa passividade, a escola precisa de uma reversão estrutural. Isso significa que a Libras e a cultura surda não podem ser apenas visitantes na escola, mas devem estar visíveis em todos os lugares. Essa mudança, segundo Lodi (2014), transforma o ambiente.

Para esta autora:

O que antes era um obstáculo — como paredes que bloqueiam a visão e sinais puramente sonoros — passa a ser um facilitador, onde cada detalhe do espaço é pensado para que o aluno surdo aprenda com autonomia e sinta que aquele lugar também foi feito para ele (Lodi, 2014, p. 40).

Dadas essas questões, a reorganização do espaço para incluir recursos tecnológicos, murais bilíngues e laboratórios de informática acessíveis potencializa o aprendizado, deslocando o foco da deficiência para a potencialidade comunicativa. Visto que, a criação de territórios de surdez dentro da escola regular — espaços onde a Libras circula livremente e onde a identidade surda é a norma, não a exceção — apresenta-se como uma possibilidade real de fortalecimento identitário e pertencimento.

Ao consolidar esses territórios, a escola deixa de ser um local de mera passagem para tornar-se um espaço de vivência bilíngue, onde a arquitetura da visibilidade serve de suporte para que o aluno surdo assuma o protagonismo de sua trajetória acadêmica, transformando a dinâmica escolar em um projeto efetivamente compartilhado.

5

2. A LINGUAGEM EM DISPUTA — A LIBRAS, O PORTUGUÊS E A MEDIAÇÃO DO TILSP

A análise contemporânea da educação de surdos, exige a compreensão de que a linguagem não é apenas um código de comunicação, mas um território político em constante disputa. Isso porque, segundo Skliar (2015), ao centralizar o debate na relação entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a Língua Portuguesa e a mediação realizada pelo Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Português (TILSP), evidencia-se que o “gargalo” da inclusão reside na persistência de uma lógica ouvintista que marginaliza a visualidade.

Diante disso, a transição do modelo médico-terapêutico para o modelo socioantropológico representa a mudança de uma visão da surdez como “falta” ou “deficiência”

para a compreensão do surdo como membro de uma minoria linguística e cultural. Sob esse entendimento, Skliar (2015), esclarece que:

A escola historicamente tentou normalizar o surdo através da fala, ignorando sua alteridade. A inclusão falha quando se limita a colocar o aluno surdo na sala de aula regular sem garantir o direito à diferença linguística (Skliar, 2015, p. 32).

Nessa mesma visão, Ronice Quadros (2019), aprofunda a discussão ao destacar que a fluidez na Libras é a base cognitiva para a aquisição da modalidade escrita do Português. Sem uma língua de instrução plenamente acessível, o sucesso escolar torna-se inalcançável, pois o aluno permanece em um “limbo” entre uma fala que não domina e uma escrita que não faz sentido sem mediação visual.

Nesse contexto, a presença do Intérprete de Libras (TILSP), no ambiente escolar não é meramente instrumental; ela é o fiel da balança em uma estrutura que ainda privilegia o som. Nesse sentido, Martins (2013), propõe uma reflexão crítica sobre o papel desse profissional, que deixa de ser um “ajudante” para se tornar um mediador de sentidos. Martins, aponta que:

O TILSP atua na zona de conflito entre duas línguas de modalidades distintas (visual-espacial vs. oral-auditiva), enfrentando o desafio de traduzir não apenas palavras, mas conceitos culturais em ambientes muitas vezes despreparados para a visualidade (Martins, 2013, p. 44).

Nessa compreensão, a linguagem no ambiente escolar não é um campo neutro. A disputa entre a Libras e o Português reflete o choque entre duas ontologias: uma pautada na experiência visual e outra na tradição fonocêntrica. A atuação do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Português (TILSP) transcende a técnica para ocupar o que Martins (2013) denomina como “zona de conflito”. Esse conceito revela a complexidade da mediação entre modalidades distintas — a visual-espacial e a oral-auditiva — onde o intérprete precisa constantemente transpor conceitos de uma estrutura tridimensional para uma organização linear, e vice-versa.

Nas palavras de Lodi (2014), essa transposição ocorre em um território de tensão porque o ambiente escolar é, majoritariamente, desenhado para a audição. Esse “desenho” manifesta-se no ouvintismo: uma arquitetura pedagógica que privilegia a linearidade do Português e ignora a visualidade como fonte legítima de saber. Segunda a autora:

O TILSP enfrenta o desafio de conferir inteligibilidade a um currículo que não foi pensado para o corpo surdo, atuando no limite entre a língua de prestígio (Português) e a língua marginalizada (Libras) (Lodi, 2014, p. 38).

É necessário, portanto, refletir que essa “disputa” não se resolve apenas com a presença do intérprete em sala de aula. Conforme aponta Martins (2013), trata-se de um território político onde a mediação decide se o aluno surdo terá acesso real ao conhecimento ou se permanecerá à

margem, vivenciando uma inclusão apenas formal. A disputa, portanto, não é meramente linguística, mas epistemológica.

Essa dimensão epistemológica revela que a presença do Intérprete, TILSP, embora essencial, é insuficiente se não for acompanhada por uma mudança estrutural na concepção de ensino. Sob essa lógica, Skliar (2015), postula que:

A mediação não deve ser um paliativo em um sistema excludente. É preciso deslocar o foco da técnica tradutória para a consolidação de políticas linguísticas afirmativas. O bilinguismo ético e eficaz exige que a Libras não seja tratada como uma ferramenta de apoio (Skliar, 2015, p. 66).

Nessa perspectiva, é imperativo compreender que a mediação não deve ser reduzida a um paliativo em um sistema excludente, sob o risco de converter o TILSP em um mero executor de tarefas mecânicas. É preciso, portanto, deslocar o foco da técnica tradutória para a consolidação de políticas linguísticas que reestruturem o fazer pedagógico. Como adverte Skliar (2015), o bilinguismo ético e eficaz exige que a Libras não seja tratada como uma 'ferramenta de apoio', mas como a língua matriz de instrução e de pensamento científico, garantindo que a escola se torne, de fato, um território de equidade linguística afirmativas. A inclusão, nesse sentido, deixa de ser um gesto de benevolência para se tornar uma reparação histórica e política no campo da linguagem.

Nesse mesmo sentido, Lodi (2014), enfatiza que:

O bilinguismo para surdos não é apenas uma escolha metodológica, mas uma condição para o desenvolvimento cognitivo. No entanto, o que se observa na escola regular é um “pseudobilinguismo”, onde o Português permanece como língua de instrução e a Libras é relegada a uma tradução periférica (Lodi, 2014, p. 41).

A esse respeito, um desafio crítico é a triangulação entre professor, aluno e Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais (TILSP). Quadros (2019) adverte que o intérprete não é o professor do aluno surdo. Muitas vezes, o professor regente “terceiriza” a responsabilidade pedagógica ao intérprete, gerando uma exclusão dentro da inclusão. A possibilidade reside no coplanejamento: professor e intérprete devem alinhar conceitos e vocabulário técnico antes das aulas. Uma vez que, o aluno surdo muitas vezes chega à escola regular com atraso de linguagem por falta de exposição precoce à Libras em casa.

Depreende-se, diante do exposto, que a instituição escolar deve assumir o papel de polo irradiador da Libras, institucionalizando o letramento visual e assegurando que o ensino do Português ocorra estritamente sob a égide de segunda língua (L2), em sua modalidade escrita e com o devido respeito às especificidades sintáticas da língua de sinais. Esta reestruturação é

basilar para que a mediação não se reduza a um paliativo técnico, mas se consolide como uma política linguística de fato.

Nessa perspectiva, a reflexão sobre a atuação do TILSP impõe o reconhecimento de sua condição como “produtor de sentidos” e agente pedagógico. A manutenção de estruturas escolares inalteradas, que delegam ao intérprete a responsabilidade exclusiva de efetivar a inclusão, incorre em uma despolitização do processo educativo. Conforme preconiza Skliar (2015), a alteridade não deve ser interpretada como um óbice a ser transposto pela tradução, mas como uma potência de existência que exige a reinvenção das práticas pedagógicas. A mediação do TILSP configura-se, portanto, como uma ponte ética destinada a validar a identidade cultural do discente surdo, opondo-se frontalmente a qualquer lógica de assimilação à norma ouvinte.

Em última análise, a linguagem em disputa no cenário educacional reflete as tensões de um projeto de sociedade que ainda negligencia o bilinguismo enquanto direito humano fundamental. A mediação do TILSP constitui o ponto de interseção onde a linguagem do Corpo e do Espaço tensiona e desafia a hegemonia histórica da voz. O êxito acadêmico do aluno surdo, por conseguinte, não gravita apenas em torno da excelência técnica do profissional tradutor, mas vincula-se intrinsecamente à capacidade da instituição em desconstruir sua natureza estritamente auditiva, viabilizando uma ecologia linguística verdadeiramente inclusiva.

3. GESTÃO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA CULTURA INCLUSIVA

A gestão escolar constitui a força motriz que viabiliza ou inviabiliza as transformações nos espaços e nas práticas de linguagem. Mantoan (2015) defende que a escola inclusiva exige uma mudança de paradigma na gestão, superando a visão integracionista para alcançar a inclusão plena. Nesse sentido, não basta a contratação protocolar de um intérprete; é imperativo que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) seja estruturado sob a égide da educação bilíngue, garantindo que a Libras não seja um apêndice, mas a base da instrução. O desafio atual reside, contudo, na lacuna formativa dos gestores, que frequentemente desconhecem os marcos legais fundamentais — como o Decreto nº 5.626/05 — e a logística específica exigida pela pedagogia visual.

Sob essa ótica, a consolidação de uma cultura da inclusão demanda que a gestão escolar transcenda o pragmatismo burocrático para assumir um papel de vanguarda ética e política. Para além de garantir a matrícula ou o suporte técnico do TILSP, o gestor deve atuar como o principal

articulador de uma rede de apoio que legitime a surdez como uma marca cultural e identitária. Como assevera Mantoan (2015),

Essa reestruturação das atitudes institucionais implica romper com a normalização do aluno surdo, exigindo que a gestão fomente práticas onde a diferença não seja meramente tolerada, mas utilizada como o fundamento sobre o qual se constrói toda a experiência educativa bilíngue (Mantoan, 2015, p. 21).

Para Mantoan, a inclusão implica uma mudança de paradigma que questiona a própria organização da escola comum, exigindo que a gestão escolar promova uma reestruturação das atitudes e das práticas institucionais. A gestão, no contexto da educação bilíngue, sob a ótica de Mantoan (2015), deve atuar como a guardiã da viabilidade pedagógica. Isso significa que sua função extrapola a organização de horários e contratos, incidindo diretamente na criação de condições para que o bilinguismo ocorra de fato e não apenas de direito.

Em convergência com essa análise, Lacerda e Santos (2020), reiteram que:

A gestão deve fomentar espaços de diálogo entre o professor regente e o TILSP, compreendendo que a mediação linguística exige planejamento conjunto. Sem o respaldo da gestão para garantir esses tempos de interlocução, o intérprete é lançado à solidão pedagógica, o que compromete a qualidade do ensino ofertado ao aluno surdo (Lacerda; Santos, 2020, p. 33).

Ademais, cabe à gestão promover o que Gesser (2021) denomina como a “desouvinteização” da escola. Esse processo implica em sensibilizar e formar toda a comunidade escolar — de funcionários a familiares — para que a visualidade seja integrada ao cotidiano. Uma gestão comprometida com a cultura da inclusão investe em sinalização visual, promove cursos básicos de Libras para o corpo administrativo e garante que as comunicações oficiais da escola sejam acessíveis. Ao agir assim, a gestão remove o gargalo da linguagem, transformando o ambiente auditivo em um espaço multimodal, onde o corpo e o sinal possuem o mesmo status de prestígio que a fala e o som.

Nesse sentido, a gestão escolar assume um caráter de gestão de conflitos epistemológicos. Ao mediar as tensões entre o modelo médico (focado na deficiência) e o socioantropológico (focado na língua), o gestor deve posicionar-se politicamente em defesa da Libras como língua matriz. Como assevera Skliar (2015),

A gestão deve zelar para que a diferença não seja tolerada, mas celebrada como uma potência que enriquece a experiência educativa de todos. A cultura da inclusão é indissociável de uma gestão que se percebe como agente de transformação social, capaz de converter a estrutura burocrática em uma rede de apoio ética, visual e verdadeiramente bilíngue (Skliar, 2015, p. 71).

A atuação do TILSP, nesse entendimento, só ganha eficácia plena quando inserida em uma estrutura de gestão que compreende a mediação linguística como parte de uma rede de

apoio ampla. Lacerda e Santos (2020) argumentam que o gestor deve ser o mediador entre o intérprete, o professor regente e a comunidade escolar, garantindo tempos e espaços para o planejamento conjunto. Sem essa articulação promovida pela gestão, o TILSP permanece isolado na zona de conflito, e o aluno surdo, embora presente fisicamente, continua alienado dos processos de construção do conhecimento.

Portanto, a “linguagem em disputa” mencionada ao longo deste trabalho é também uma disputa por um novo modelo de gestão. Uma gestão democrática e inclusiva deve promover a difusão da cultura surda e o letramento visual para todos os atores da escola — ouvintes e surdos, rompendo com o bilinguismo de fachada e investindo em uma formação continuada que capacite o coletivo escolar a lidar com a alteridade radical.

Conforme analisa Gesser (2021), a cultura da inclusão não é um destino final, mas um processo contínuo de desconstrução de barreiras atitudinais e comunicacionais. Gesser, enfatiza que o sucesso dessa empreitada reside na capacidade da gestão escolar em transformar a escola em um polo de resistência contra o ouvintismo, onde a linguagem do Corpo e do Espaço seja celebrada como uma das múltiplas formas de inteligência humana. Somente sob uma gestão comprometida com a equidade linguística é que a inclusão deixará de ser um desafio técnico para se tornar uma realidade política e pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste artigo permite inferir que a inclusão do aluno surdo na escola regular transcende a obrigatoriedade legal, situando-se no cerne de uma disputa ética e política sobre o sentido da educação. Ao investigar a tríade espaços, linguagem e gestão, evidencia-se que a escola comum ainda se encontra em um processo de transição entre o modelo médico-terapêutico e uma perspectiva socioantropológica efetiva. O sucesso dessa jornada não reside na assimilação do sujeito surdo à norma ouvinte, mas na capacidade institucional de acolher a diferença como um valor constituinte do fazer pedagógico.

No que tange aos espaços, conclui-se que a arquitetura escolar precisa ser des-ouvinteizada, rompendo com o privilégio auditivo para abraçar a visualidade. A organização espacial não é neutra; ela comunica quem é esperado e quem é estrangeiro naquele território. Quando a gestão promove a adaptação de ambientes e valoriza o letramento visual, ela sinaliza que a linguagem do Corpo e do Espaço não é um recurso paliativo, mas uma modalidade linguística legítima e necessária para a construção do conhecimento científico.

No campo da linguagem, a atuação do TILSP revelou-se como um território de mediação complexo, onde a zona de conflito entre o Português e a Libras exige mais do que competência técnica. A linguagem em disputa na escola regular exige que o bilinguismo seja assumido como uma política institucional, na qual a Libras é a língua de instrução e o Português, em sua modalidade escrita, a segunda língua (L2). Sem essa hierarquia horizontalizada, o aluno surdo permanece em uma inclusão apenas formal, à margem dos sentidos produzidos em sala de aula.

Por fim, o papel da gestão escolar emerge como o elemento catalisador da cultura da inclusão. Como discutido, a gestão democrática e comprometida é a única capaz de retirar o TILSP da solidão pedagógica e integrá-lo a um planejamento colaborativo. Sob a liderança de gestores que compreendem a equidade linguística como um direito humano, a escola regular deixa de ser um polo de reprodução do ouvintismo para se tornar um espaço de resistência e inovação. Em última análise, incluir o aluno surdo é desafiar a hegemonia da voz e permitir que a escola seja, finalmente, um espaço de pluralidade, onde múltiplas formas de inteligência e linguagens possam coexistir e prosperar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005.

11

GESSER, Audrei. **Ouvinte e Surdez: caminhos para uma educação inclusiva**. São Paulo: Parábola, 2021.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e a educação de surdos. São Carlos: UFSCar, 2020.

LEBEDEFF, Tatiana. **Pedagogia Visual: sinalizando imagens, formando leitores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **O letramento de surdos: uma proposta em bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Pelo prisma da tradução, interpretação e mediação: a atuação do intérprete de língua de sinais em contextos educacionais**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

PERLIN, Gladis. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi. **Estudos linguísticos de línguas de sinais**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

SKLIAR, Carlos. **Desobediências pedagógicas**: o que falta para a inclusão não ser apenas uma palavra? Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a surdez**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.