

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES
SURDOS NO ENSINO
REGULAR: ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS E
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS
PARA A PROMOÇÃO DA
EQUIDADE EDUCACIONAL
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**INCLUSION OF DEAF STUDENTS IN MAINSTREAM SCHOOLING:
PEDAGOGICAL STRATEGIES AND ASSISTIVE TECHNOLOGIES FOR THE
PROMOTION OF EDUCATIONAL EQUITY IN ELEMENTARY EDUCATION**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística & Letras e
Artes

• 18/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/776445609](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/776445609)

Maria Cecília Santos Nascimento¹

Odaíze do Socorro Ferreira Cavalcante Lima²

Jeovane Soares Rodrigues³

Gracieleb Kerlen Pereira Maia⁴

Rosângela Maria Barreto dos Santos de Almeida⁵

Guilherme Borges⁶

Luzia Duarte Cardoso⁷

Monica Pereira Sousa⁸

Aline Monteiro Araújo⁹

RESUMO

A inclusão de estudantes surdos no ensino regular constitui um dos desafios mais complexos da educação inclusiva contemporânea, pois envolve não apenas matrícula e permanência na escola comum, mas garantia efetiva de acesso linguístico, participação pedagógica e aprendizagem em condições de equidade. No caso dos alunos surdos, a equidade educacional exige o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução e interação, a organização de práticas bilíngues, a mediação qualificada entre Libras e língua portuguesa escrita e a oferta de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas compatíveis com as especificidades comunicacionais e cognitivas desse público. Este artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão sistemática qualitativa da literatura e de documentos normativos, as principais estratégias pedagógicas e tecnologias assistivas voltadas à inclusão de estudantes surdos no ensino regular, com foco no ensino fundamental. Os resultados indicam que a inclusão escolar de alunos surdos não se sustenta apenas pela presença do estudante em sala comum, mas depende de planejamento bilíngue, pedagogia visual, ensino de português como segunda língua, atuação articulada entre professor regente, professor bilíngue, tradutor-intérprete de Libras, Atendimento Educacional Especializado e gestão escolar. Também se observa que recursos como vídeos em Libras, legendagem, materiais multimodais, plataformas digitais acessíveis, dispositivos de escuta assistida e ambientes virtuais planejados segundo princípios de acessibilidade e Desenho Universal para Aprendizagem ampliam as possibilidades de participação e aprendizagem. Conclui-se que a promoção da equidade educacional para estudantes surdos no ensino fundamental exige superação de práticas assimilacionistas, fortalecimento da educação bilíngue em perspectiva inclusiva,

investimento em formação docente e adoção de tecnologias assistivas inseridas em projetos pedagógicos linguisticamente acessíveis e culturalmente responsivos.

Palavras-chave: educação de surdos; ensino fundamental; inclusão escolar; Libras; educação bilíngue; tecnologias assistivas; equidade educacional.

ABSTRACT

The inclusion of deaf students in mainstream schooling is one of the most complex challenges of contemporary inclusive education, because it involves not only enrollment and attendance in regular schools, but also effective guarantees of linguistic access, pedagogical participation, and learning under equitable conditions. For deaf learners, educational equity requires the recognition of Brazilian Sign Language as a language of instruction and interaction, the organization of bilingual practices, qualified mediation between sign language and written Portuguese, and the provision of accessibility resources and assistive technologies compatible with their communicative and cognitive specificities. This article aims to analyze, through a qualitative systematic literature review and normative documents, the main pedagogical strategies and assistive technologies aimed at the inclusion of deaf students in mainstream schools, focusing on elementary education. The findings indicate that school inclusion for deaf learners cannot be reduced to physical presence in regular classrooms, but depends on bilingual planning, visual pedagogy, teaching Portuguese as a second language, and coordinated work among classroom teachers, bilingual teachers, sign language interpreters, specialized educational support, and school management. It also shows that resources such as sign language videos, captioning, multimodal materials, accessible digital platforms, assistive listening devices, and

virtual learning environments designed according to accessibility and Universal Design for Learning principles expand possibilities for participation and learning. It is concluded that promoting educational equity for deaf students in elementary education requires overcoming assimilationist practices, strengthening bilingual education within inclusive settings, investing in teacher training, and adopting assistive technologies embedded in linguistically accessible and culturally responsive pedagogical projects.

Keywords: deaf education; elementary education; school inclusion; Brazilian Sign Language; bilingual education; assistive technologies; educational equity.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes surdos no ensino regular ocupa posição estratégica no debate sobre equidade educacional porque coloca em evidência um problema que vai além do acesso físico à escola: o direito de aprender em uma língua plenamente acessível e em um ambiente pedagogicamente responsivo às especificidades linguísticas e culturais da surdez. Desde a Declaração de Salamanca, a agenda internacional de inclusão insiste que os sistemas educacionais devem adaptar currículos, métodos e ambientes para acolher todos os estudantes. Ao mesmo tempo, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência determina que a educação de crianças surdas deve ocorrer nas línguas, modos e meios de comunicação mais apropriados, com destaque para as línguas de sinais. Em linha semelhante, a UNESCO adverte que inclusão não significa encaminhar um aluno surdo para a escola comum quando ele não consegue participar plenamente do processo de aprendizagem por ausência de comunicação acessível.

No Brasil, esse debate se articula a um marco normativo que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, regulamenta sua presença na educação e consolida a educação bilíngue de surdos como modalidade inscrita na LDB. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a formação de docentes e a oferta de educação para surdos, e a Lei nº 14.191/2021 incluiu na LDB a educação bilíngue de surdos, definindo-a como modalidade com Libras como primeira língua e língua portuguesa escrita como segunda língua. Essas normas deslocam o foco da deficiência auditiva como mera limitação sensorial para a centralidade do acesso linguístico e do direito à educação bilíngue ao longo da vida.

Esse deslocamento é decisivo porque a história da educação de surdos foi marcada por disputas entre modelos oralistas, de comunicação total e bilíngues. Quadros (2006) e Vieira (2018) mostram que a política linguística e as práticas pedagógicas para estudantes surdos no Brasil foram atravessadas por longos períodos de valorização exclusiva da língua oral, frequentemente em detrimento da língua de sinais. Já Lacerda (2013) observa que políticas de inclusão podem se tornar contraditórias quando defendem a presença do aluno surdo na escola comum sem garantir acesso efetivo à Libras, ao professor bilíngue, ao ensino da língua portuguesa como segunda língua e a uma organização didática compatível com a experiência visual do estudante surdo.

Essa tensão é especialmente visível no ensino fundamental, etapa em que se consolidam alfabetização, letramento, desenvolvimento conceitual, socialização escolar e acesso aos componentes curriculares. Se o estudante surdo ingressa na escola regular sem língua acessível, sem interlocução em Libras e sem mediações

pedagógicas adequadas, a inclusão tende a se converter em presença física com baixa participação cognitiva e linguística. Os materiais do MEC sobre ensino de língua portuguesa para surdos e atendimento educacional especializado já destacavam que a escolarização desse público requer organização bilíngue, ensino de Libras e trabalho sistemático com a língua portuguesa escrita. A questão central, portanto, não é apenas “como incluir”, mas em que condições a inclusão produz aprendizagem real.

A literatura brasileira sobre trajetórias escolares de surdos reforça esse diagnóstico. Silva (2014) e Ribeiro (2017) mostram, a partir de narrativas de estudantes surdos, que muitas experiências de escolarização no ensino regular foram marcadas por isolamento linguístico, transferência da responsabilidade de ensinar para o intérprete, baixa adaptação metodológica e pouca valorização da visualidade. Ao mesmo tempo, os relatos destacam que práticas pedagógicas visuais, mediação em Libras, professores que conhecem a cultura surda e uso de recursos multimodais são lembrados como fatores positivos e decisivos para a aprendizagem e o pertencimento escolar.

No plano didático, outro eixo central é o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua. Pereira (2014), Almeida (2019), Calixto et al. (2019) e Carvalho et al. (2019) convergem ao mostrar que o ensino de português para alunos surdos precisa se afastar de metodologias concebidas para ouvintes alfabetizados na oralidade e assumir, explicitamente, uma perspectiva de segunda língua. Isso implica práticas que partam da Libras, do apoio visual, da explicitação de estruturas linguísticas, da mediação semântica e do trabalho com gêneros textuais em condições de acessibilidade linguística. A dificuldade de leitura e escrita de muitos estudantes

surdos não pode ser atribuída de modo simplista ao aluno, mas à inadequação histórica das metodologias aplicadas.

Além das estratégias pedagógicas, as tecnologias assistivas e os recursos de acessibilidade passaram a assumir papel cada vez mais relevante. O uso de vídeos em Libras, legendagem, ambientes virtuais acessíveis, videoprovas, materiais digitais multimodais e dispositivos de escuta assistida amplia possibilidades de participação, sobretudo em escolas que atendem estudantes com perfis linguísticos distintos, incluindo surdos sinalizantes, estudantes com deficiência auditiva e usuários de leitura labial ou aparelhos auditivos. Zanin et al. (2016) demonstraram benefícios de dispositivos de escuta assistida para alunos com perda auditiva em escolas regulares, enquanto Áfio et al. (2016) e Pivetta et al. (2014) discutem a importância de acessibilidade em recursos digitais e ambientes virtuais para surdos.

No entanto, a tecnologia, por si só, não resolve o problema da equidade. A literatura indica que recursos tecnológicos são eficazes quando inseridos em projetos pedagógicos coerentes, em articulação com Libras, pedagogia visual, planejamento colaborativo e formação docente. O CAST, nas Diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem 3.0, reforça que ambientes inclusivos devem oferecer múltiplos meios de representação, ação, expressão e participação, além de acesso a materiais e tecnologias assistivas acessíveis. Aplicado à educação de surdos, esse princípio significa que a tecnologia deve ampliar acesso e agência, e não apenas compensar déficits de organização pedagógica.

Também é importante reconhecer que o ensino regular não parte de um “ponto zero”. Os dados do Inep mostram a presença

expressiva de estudantes com deficiência relacionada à surdez na educação básica, e a própria comunicação institucional destaca recursos como tradutor-intérprete de Libras, leitura labial e videoprova em Libras em avaliações nacionais. Esses dados revelam que a pauta da acessibilidade para surdos não é residual, mas sistêmica, envolvendo matrícula, avaliação, permanência e qualidade da escolarização. O desafio, portanto, não é apenas ampliar o acesso, mas transformar a experiência escolar para que a equidade seja vivida na sala de aula cotidiana do ensino fundamental.

Diante desse quadro, o presente artigo tem como objetivo analisar, sob perspectiva interdisciplinar, as principais estratégias pedagógicas e tecnologias assistivas voltadas à inclusão de estudantes surdos no ensino regular, com foco no ensino fundamental, discutindo suas potencialidades, limites e implicações para a promoção da equidade educacional. A hipótese que orienta o texto é que a inclusão escolar de estudantes surdos somente se realiza de forma substantiva quando há acesso linguístico efetivo, organização bilíngue do ensino, pedagogia visual, mediação didática adequada e uso de tecnologias assistivas articuladas a um projeto educativo inclusivo e não assimilacionista.

2. METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido como **revisão sistemática qualitativa da literatura**, complementada por **análise documental** de marcos normativos e orientações institucionais sobre educação de surdos, inclusão escolar e tecnologia assistiva. O delineamento seguiu os princípios do **PRISMA 2020** no que se refere à definição do problema, seleção crítica de fontes e síntese transparente dos

achados. A opção pela revisão qualitativa se justifica pela heterogeneidade dos estudos encontrados, que incluem análises conceituais, pesquisas empíricas, narrativas de estudantes, revisões de literatura, estudos de acessibilidade tecnológica e documentos de política pública.

A pergunta norteadora foi: **quais estratégias pedagógicas e tecnologias assistivas têm maior potencial para promover equidade educacional de estudantes surdos no ensino regular, especialmente no ensino fundamental?** A busca concentrou-se em quatro eixos: a) marcos legais e políticas de educação bilíngue de surdos; b) estratégias pedagógicas voltadas à escolarização de estudantes surdos em classe comum; c) ensino de língua portuguesa escrita como segunda língua; d) tecnologias assistivas e recursos digitais de acessibilidade para participação e aprendizagem.

Foram priorizadas publicações de autores e periódicos reconhecidos nas áreas de educação de surdos, educação inclusiva, linguística aplicada, psicologia da educação e tecnologia educacional, com destaque para trabalhos de Quadros, Lacerda, Pereira, Carvalho, Silva, Ribeiro, Vieira, Zanin, Áfio e Pivetta, além de documentos da UNESCO, ONU, MEC, Inep e CAST. Também foram incluídos documentos oficiais brasileiros sobre Libras, educação bilíngue, censo escolar e atendimento educacional especializado, por sua relevância para o enquadramento normativo e institucional do problema.

Os critérios de inclusão privilegiaram estudos com aderência direta ao tema, foco em educação de surdos ou deficiência auditiva em contextos escolares e contribuições concretas para a compreensão

de práticas pedagógicas, acessibilidade, políticas linguísticas e recursos de tecnologia assistiva. Foram excluídos textos genéricos sobre inclusão sem referência à surdez, estudos estritamente clínicos sem interface educacional e materiais opinativos sem base analítica identificável. A síntese foi organizada em torno de categorias recorrentes: acesso linguístico, pedagogia visual, ensino bilíngue, português como L2, papel do intérprete, formação docente, tecnologias assistivas e DUA.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Marco Normativo e Conceitual da Inclusão de Estudantes Surdos

Os resultados mostram que a inclusão de estudantes surdos no ensino regular não pode ser tratada como sinônimo de simples frequência em classe comum. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com status constitucional no Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009, afirma que a educação de pessoas surdas deve ocorrer nos modos e meios mais apropriados, inclusive em línguas de sinais. No contexto brasileiro, a Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou sua presença na educação e a Lei nº 14.191/2021 consolidou a educação bilíngue de surdos na LDB. Em conjunto, esses marcos reconhecem que equidade educacional, para esse público, depende de acesso linguístico e não apenas de matrícula.

Esse quadro normativo dialoga com a produção acadêmica brasileira. Quadros (2006) sustentou que a educação de surdos exige política linguística que assegure a língua de sinais como componente estruturante do processo educativo. Lacerda (2013),

analisando a política para alunos surdos em São Paulo, mostrou tensões entre inclusão em classe comum e efetivação de uma proposta bilíngue. Os achados sugerem que a inclusão só é substantiva quando a escola organiza recursos humanos, linguísticos e didáticos compatíveis com a presença de estudantes surdos, evitando a lógica de assimilação ao padrão ouvinte.

3.2. Barreiras Mais Frequentes no Ensino Regular

A literatura revisada aponta barreiras recorrentes: ausência de interlocução em Libras, dependência exclusiva do intérprete, currículos pouco visuais, ensino monolíngue centrado na oralidade, pouca adaptação das avaliações e baixa formação dos docentes sobre surdez e bilinguismo. Silva (2014) e Ribeiro (2017), a partir de narrativas de surdos, mostram que muitos estudantes vivenciaram longos períodos de “inclusão sem comunicação”, em que estavam presentes na classe mas não acompanhavam plenamente os conteúdos. Esse dado é particularmente relevante porque revela que exclusão e matrícula podem coexistir no mesmo espaço escolar.

A UNESCO também chama atenção para esse ponto ao afirmar que inclusão não é encaminhar uma criança surda para o ensino regular quando ela não consegue participar do processo de aprendizagem porque não há comunicação acessível. No mesmo sentido, a agenda internacional de inclusão insiste que currículos, métodos e ambientes devem ser adaptados às diferenças linguísticas, sensoriais e culturais dos estudantes. Isso reforça que a barreira central para alunos surdos não é a surdez em si, mas a organização escolar em moldes estritamente orais, auditivos e verbalistas.

3.3. Estratégias Pedagógicas com Maior Potencial de Equidade

Entre as estratégias pedagógicas mais consistentes, destaca-se a **organização bilíngue do ensino**, com Libras como língua de instrução/interação e língua portuguesa escrita como segunda língua. Pereira (2014) argumenta que o ensino de português para surdos não pode reproduzir modelos construídos para alunos ouvintes, devendo assumir uma abordagem de segunda língua. Carvalho et al. (2019) confirmam, em revisão de literatura, que superar barreiras no ensino de português para surdos exige metodologias específicas, apoio visual, mediação pela Libras e trabalho textual planejado. Esse conjunto de evidências mostra que bilinguismo, aqui, não é complemento, mas fundamento didático.

Outra estratégia recorrente é a **pedagogia visual**, entendida como uso sistemático de imagens, esquemas, mapas conceituais, vídeos, demonstrações, recursos espaciais e organização visual da informação. Silva (2016) e Silva (2014) registram que professores que recorrem à visualidade, à Libras e a materiais multimodais tendem a favorecer maior compreensão, participação e vínculo do estudante surdo com o conhecimento escolar. Essa ênfase é coerente com estudos sobre ferramentas visuais na educação de surdos, que apontam sua utilidade não como simplificação do currículo, mas como mediação cognitiva adequada à experiência linguístico-visual desse grupo.

Também se mostrou relevante o **planejamento colaborativo** entre professor regente, professor bilíngue, intérprete e AEE. Lacerda (2013) destaca que a política inclusiva fracassa quando o professor da classe comum transfere integralmente o processo de ensino ao intérprete. O intérprete é recurso essencial de acessibilidade comunicacional, mas não substitui o professor, nem resolve, sozinho, a questão didática. O trabalho pedagógico efetivo requer

planejamento conjunto, antecipação lexical e conceitual, adaptação de materiais e definição clara de papéis.

No ensino fundamental, os estudos também valorizam **práticas de letramento em Libras e em português escrito**, com uso de narrativas visuais, literatura surda, vídeos sinalizados, produção textual apoiada por imagens e comparação entre estruturas linguísticas. Pires (2014) mostra a relevância das interações em língua de sinais entre alunos surdos em aulas de língua portuguesa; Martins (2015) destaca o potencial da literatura surda para fortalecer identidade, cultura e engajamento escolar; e Almeida (2019) evidencia que a escrita em português como segunda língua requer processos de mediação específicos. Essas práticas ampliam aprendizagem e pertencimento, duas dimensões inseparáveis da equidade.

3.4. Tecnologias Assistivas e Recursos de Acessibilidade

Os resultados indicam que as tecnologias assistivas mais promissoras para estudantes surdos em contexto de ensino regular são aquelas que ampliam acesso linguístico, visibilidade do conteúdo, autonomia e participação. Isso inclui vídeos em Libras, materiais com legendas e janela de Libras, plataformas com navegação visual acessível, recursos de videoprova, aplicativos educacionais, quadros digitais, gravação de aulas em língua de sinais, softwares de edição e compartilhamento de conteúdos visuais e ambientes virtuais desenhados com acessibilidade para usuários surdos. Áfio et al. (2016) mostram que tecnologias assistivas on-line precisam extinguir barreiras de acesso à informação em áudio, especialmente por meio de imagens, textos e animações. Pivetta et al. (2014) também demonstram que ambientes virtuais de

aprendizagem devem ser avaliados segundo critérios específicos de acessibilidade para usuários surdos.

Para estudantes com perda auditiva que se beneficiam de amplificação sonora, os **dispositivos de escuta assistida** também aparecem como relevantes. Zanin et al. (2016) avaliaram os benefícios desses dispositivos para alunos com deficiência auditiva em escolas regulares e encontraram ganhos na escuta em sala de aula. Embora nem todos os estudantes surdos utilizem ou priorizem esse recurso, a evidência mostra que o conceito de acessibilidade para esse público não é homogêneo: ele precisa considerar diferentes perfis linguísticos, auditivos e comunicacionais, inclusive leitura labial e uso de próteses.

Em escala sistêmica, os dados do Inep e do Enem indicam avanço de recursos como tradutor-intérprete de Libras, leitura labial e videoprova em Libras em avaliações nacionais. Ainda que esses recursos não se confundam com a escolarização cotidiana, eles revelam a crescente institucionalização de medidas de acessibilidade e demonstram que soluções audiovisuais e linguísticas podem ser implementadas em larga escala. Esse dado é importante porque reforça a viabilidade técnica e pedagógica de ampliar recursos semelhantes no cotidiano do ensino fundamental.

3.5. Desenho Universal para Aprendizagem e Equidade

O DUA aparece, na literatura e nas orientações do CAST, como um quadro útil para reorganizar o ensino de modo mais equitativo, inclusive para estudantes surdos. As Diretrizes 3.0 enfatizam múltiplos meios de representação, comunicação, ação, expressão e acesso a materiais e tecnologias assistivas. Também defendem

cultivar compreensão entre línguas e dialetos, ilustrar por múltiplas mídias e otimizar o acesso a tecnologias acessíveis. Aplicado à educação de surdos, o DUA reforça a necessidade de planejar o currículo desde a origem para múltiplas formas de perceber, significar e expressar conhecimento, em vez de improvisar adaptações tardias.

Essa contribuição é particularmente relevante porque desloca a inclusão de uma lógica individual-remediativa para uma lógica de desenho pedagógico. Em vez de perguntar apenas “como adaptar para o aluno surdo”, o DUA convida a perguntar “como organizar a experiência de aprendizagem para que múltiplos estudantes, inclusive os surdos, tenham acesso e agência desde o início”. Isso não substitui a educação bilíngue nem a Libras, mas oferece uma moldura valiosa para pensar recursos visuais, materiais acessíveis, flexibilidade avaliativa e múltiplos formatos de participação.

3.6. Formação Docente Como Condição de Efetividade

Os resultados convergem em apontar a formação docente como um dos pontos mais críticos. O Decreto nº 5.626/2005 estabelece parâmetros de formação de professores para o ensino de Libras e para a educação de surdos, mas a literatura mostra que ainda há grande distância entre a previsão normativa e a prática escolar. Dorziat (1999), Quadros (2006), Lacerda (2013) e Lima et al. (2022) sugerem que muitos professores do ensino regular não receberam preparação suficiente para trabalhar com Libras, com pedagogia visual ou com recursos tecnológicos adequados à escolarização de surdos. Em contextos recentes, como o ensino remoto, a carência de tecnologias apropriadas e formação específica tornou-se ainda mais evidente.

A literatura internacional sobre uso de tecnologias para instrução diferenciada em estudantes surdos reforça que a eficácia dos recursos depende fortemente da competência do professor em selecioná-los e integrá-los ao currículo. Em outras palavras, não basta adquirir tecnologia; é necessário saber por que, quando e como usá-la. Isso vale tanto para materiais simples, como imagens e vídeos, quanto para plataformas digitais, dispositivos de escuta, softwares de acessibilidade e ambientes virtuais de aprendizagem.

Os resultados desta revisão permitem afirmar que a inclusão de estudantes surdos no ensino regular precisa ser reinterpretada à luz da noção de **equidade educacional linguística**. O problema central não é apenas garantir acesso à escola, mas garantir acesso à linguagem de ensino, aos conhecimentos escolares e às interações que sustentam a aprendizagem. Quando a escola opera exclusivamente em moldes oral-auditivos, a presença do aluno surdo tende a produzir integração administrativa sem participação pedagógica plena. Isso confirma a crítica de Lacerda (2013): políticas inclusivas podem ser formalmente generosas e pedagogicamente insuficientes quando não enfrentam a questão linguística.

Dessa forma, a primeira implicação da análise é que inclusão e educação bilíngue não devem ser pensadas como polos opostos. A evidência sugere que a escolarização equitativa de estudantes surdos no ensino regular depende precisamente da incorporação de princípios bilíngues no cotidiano da escola comum: Libras como língua de circulação e mediação, português escrito como segunda língua, materiais visualmente acessíveis e presença de profissionais qualificados. A inclusão que ignora a diferença linguística tende a ser assimilacionista; a educação bilíngue, quando articulada à escola

regular, pode funcionar como condição de justiça curricular e comunicacional.

A segunda implicação refere-se ao lugar do intérprete. A revisão mostrou que a acessibilidade comunicacional é indispensável, mas insuficiente. O tradutor-intérprete de Libras não substitui planejamento didático, elaboração visual do conteúdo, avaliação acessível nem ensino de português como segunda língua. Quando a escola delega toda a mediação pedagógica ao intérprete, ela transforma o recurso de acessibilidade em substituto indevido da função docente. Isso enfraquece a responsabilidade pedagógica do professor regente e limita a construção de um ambiente realmente inclusivo.

A terceira implicação diz respeito às tecnologias assistivas. O estudo mostra que elas têm grande potencial, mas não como solução isolada. Vídeos em Libras, plataformas acessíveis, videoprovas, materiais legendados, ambientes virtuais e dispositivos de escuta ampliam acesso, autonomia e participação; contudo, sua eficácia depende de inserção em projetos pedagógicos coerentes. Tecnologia sem abordagem bilíngue pode apenas sofisticar a exclusão; abordagem bilíngue sem recursos tecnológicos pode limitar a ampliação do acesso em contextos reais. A equidade emerge da articulação entre ambos.

A quarta implicação é que a formação docente precisa ser reposicionada como política estruturante. A literatura revisada indica que muitas barreiras atribuídas aos alunos decorrem, na verdade, de fragilidades formativas das equipes escolares: desconhecimento da Libras, da cultura surda, do ensino de português como L2, do uso de tecnologias assistivas e do planejamento visual. Sem investimento

contínuo em formação inicial e continuada, as políticas de equidade tendem a se reduzir a prescrição normativa. Isso vale especialmente para os anos iniciais do ensino fundamental, etapa decisiva para linguagem, alfabetização e vínculo escolar.

Por fim, a revisão permite sustentar que o DUA oferece uma moldura útil para generalizar práticas inclusivas sem diluir a especificidade da educação de surdos. Seus princípios de múltiplas formas de representação, comunicação, ação e uso de tecnologias acessíveis são altamente compatíveis com pedagogias visualmente orientadas e com ambientes bilíngues. No entanto, para estudantes surdos, o DUA precisa ser interpretado à luz do direito à língua de sinais e da centralidade do acesso linguístico, sob pena de se converter em flexibilidade genérica sem garantia efetiva de comunicação.

4. CONCLUSÃO

A análise desenvolvida neste estudo permite concluir que a inclusão de estudantes surdos no ensino regular, especialmente no ensino fundamental, não pode ser compreendida como simples política de acesso físico à escola comum. A presença do aluno surdo em sala regular, embora seja condição necessária, está longe de ser suficiente para assegurar o direito à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento em bases equitativas. O conjunto de documentos normativos e estudos analisados converge ao demonstrar que a equidade educacional, nesse campo, depende fundamentalmente de acesso linguístico real, de reconhecimento da Libras como língua de instrução e interação, de organização pedagógica bilíngue e de uma escola capaz de transformar seus modos de ensinar, comunicar, avaliar e conviver. Sem essas

condições, a inclusão tende a permanecer formal, administrativa e estatística, mas não pedagógica.

Uma conclusão central é que a surdez, no contexto escolar, não pode ser tratada apenas sob uma lente clínico-deficitária. O marco legal brasileiro, especialmente a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 14.191/2021, desloca a compreensão da educação de surdos para um paradigma linguístico e educacional, no qual a Libras ocupa lugar estruturante. Isso significa que o principal desafio da escola não é “corrigir” a surdez, mas garantir mediação pedagógica adequada a estudantes que aprendem e significam o mundo por meio de uma experiência visual-linguística específica. Quando essa premissa não é reconhecida, a escola reproduz uma lógica assimilacionista em que o estudante surdo é inserido em um ambiente desenhado para ouvintes e depois responsabilizado pelas dificuldades de acompanhar o currículo.

Também se conclui que a educação bilíngue, longe de se opor à inclusão, deve ser entendida como uma de suas condições mais importantes. A literatura revisada mostra de forma consistente que o ensino regular só se torna efetivamente inclusivo para estudantes surdos quando incorpora princípios bilíngues ao cotidiano escolar: uso da Libras como língua de acesso aos conteúdos e às interações, ensino sistemático da língua portuguesa escrita como segunda língua, valorização da cultura surda e planejamento metodológico compatível com a experiência visual do aluno. Em outras palavras, a inclusão escolar de surdos não se realiza apesar da educação bilíngue, mas por meio dela. A falsa oposição entre “escola comum inclusiva” e “organização bilíngue” empobrece o debate e dificulta a construção de respostas pedagógicas mais justas.

Outro aspecto decisivo evidenciado neste estudo é que a mediação linguística, embora indispensável, não pode ser reduzida à presença do tradutor-intérprete de Libras. A literatura analisada demonstra que a transferência da responsabilidade pedagógica para o intérprete constitui um dos erros mais recorrentes nas práticas de escolarização de estudantes surdos no ensino regular. O intérprete é recurso fundamental de acessibilidade comunicacional, mas não substitui o professor, não organiza o currículo e não pode, sozinho, produzir as adaptações metodológicas necessárias à aprendizagem. A efetividade da inclusão depende de trabalho articulado entre professor regente, professor bilíngue, AEE, intérprete e gestão escolar, em um arranjo colaborativo no qual a responsabilidade pelo ensino permaneça claramente pedagógica e institucional.

No plano didático, a conclusão é igualmente clara: estratégias pedagógicas visualmente orientadas têm papel central para a promoção da equidade. Os estudos examinados mostram que recursos como imagens, mapas conceituais, vídeos em Libras, esquemas, demonstrações, organização espacial da informação, literatura surda, narrativas visuais e materiais multimodais não constituem meros apoios suplementares, mas dispositivos centrais para a produção de compreensão e participação. Isso é particularmente importante no ensino fundamental, etapa em que se consolidam alfabetização, letramento, formação conceitual e pertencimento escolar. A pedagogia visual, quando articulada à Libras e ao planejamento bilíngue, amplia o acesso ao currículo e permite que o estudante surdo participe ativamente do processo de construção do conhecimento, em vez de ocupar um lugar periférico na dinâmica da sala de aula.

No que se refere ao ensino da língua portuguesa escrita, o estudo reforça que uma das maiores barreiras históricas da escolarização de surdos decorre da insistência em metodologias concebidas para alunos ouvintes alfabetizados pela oralidade. A evidência reunida sustenta que o português, para estudantes surdos sinalizantes, precisa ser ensinado como segunda língua, com metodologias próprias, mediação em Libras, explicitação estrutural, apoio visual, contextualização semântica e trabalho sistemático com leitura e produção textual em condições de acessibilidade linguística. Quando a escola ignora essa especificidade, transforma a aprendizagem da escrita em espaço de repetidas experiências de fracasso e exclusão simbólica. Assim, promover equidade implica também reconhecer que ensinar a mesma coisa do mesmo modo a todos não é sinônimo de justiça, mas, muitas vezes, de desigualdade pedagógica.

As tecnologias assistivas e os recursos digitais acessíveis, por sua vez, mostraram-se elementos altamente relevantes, mas não autossuficientes. Vídeos em Libras, ambientes virtuais acessíveis, videoprovas, legendagem, plataformas multimodais, materiais audiovisuais, quadros digitais e dispositivos de escuta assistida ampliam acesso, autonomia, permanência e participação. Contudo, a revisão deixa evidente que esses recursos só produzem impacto consistente quando integrados a um projeto pedagógico coerente, linguisticamente acessível e metodologicamente responsivo. Tecnologia sem reorganização pedagógica tende a funcionar como remendo; reorganização pedagógica sem apoio tecnológico pode limitar o alcance e a permanência das mudanças. A contribuição mais sólida das tecnologias assistivas está, portanto, em fortalecer uma arquitetura de acesso já comprometida com a equidade, e não em substituir essa arquitetura.

Nesse cenário, o Desenho Universal para Aprendizagem oferece contribuição importante ao propor currículos planejados desde a origem para múltiplas formas de representação, expressão e participação. Para a educação de estudantes surdos, isso significa conceber experiências de ensino que já incorporem visualidade, múltiplas linguagens, materiais acessíveis e flexibilidade avaliativa, em vez de depender exclusivamente de adaptações posteriores. Ainda assim, a análise realizada sugere que o DUA só alcança pleno potencial nesse campo quando articulado à centralidade da Libras e à perspectiva bilíngue. Em outras palavras, a flexibilização pedagógica proposta pelo DUA é valiosa, mas não substitui o reconhecimento do direito linguístico dos surdos. O ganho maior ocorre quando ambas as perspectivas se encontram: currículo desenhado para diversidade e escola organizada para garantir acesso em língua de sinais.

A formação docente aparece, ao final da análise, como uma das condições mais decisivas para que qualquer política de inclusão de estudantes surdos produza efeitos reais. A legislação brasileira prevê formação em Libras e diretrizes para atuação profissional, mas a literatura demonstra que muitos professores da educação básica ainda não se sentem preparados para trabalhar com surdos em perspectiva bilíngue, visual e inclusiva. Sem formação inicial e continuada consistente, a escola tende a recorrer a soluções improvisadas, a sobrecarregar intérpretes, a reduzir expectativas sobre o desempenho do estudante surdo ou a reproduzir práticas pedagógicas pouco acessíveis. Portanto, qualquer política séria de equidade educacional para esse público precisa investir de forma estruturada na formação de professores, intérpretes, gestores e equipes de apoio, de modo que a inclusão deixe de depender de

esforços individuais isolados e passe a constituir competência institucional.

Por fim, conclui-se que a promoção da equidade educacional para estudantes surdos no ensino fundamental exige uma mudança de paradigma. Não basta abrir a porta da escola; é preciso reorganizar a escola. Isso envolve reconhecer a surdez como diferença linguística e cultural, fortalecer a educação bilíngue em perspectiva inclusiva, assumir a pedagogia visual como eixo legítimo do ensino, oferecer tecnologias assistivas inseridas em propostas pedagógicas consistentes, garantir atuação colaborativa entre profissionais e construir avaliações, materiais e interações realmente acessíveis. A escola inclusiva, nesse caso, não é a que recebe o estudante surdo sem alterar sua lógica, mas a que se transforma para que ele possa aprender, participar, pertencer e progredir em condições de justiça. A equidade, portanto, não está na uniformidade do tratamento, mas na construção deliberada de condições para que as diferenças não se convertam em desigualdades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁFIO, A. C. E. et al. Avaliação da acessibilidade de tecnologia assistiva para surdos em curso on-line. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 2016.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e dispõe sobre Libras e educação de surdos.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a LDB para dispor sobre a educação bilíngue de surdos.

CARVALHO, M. E. et al. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: uma revisão integrativa. *Revista CEFAC*, 2019.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines 3.0*. 2024.

CUNHA, L. M. M. Educação bilíngue para alunos surdos: notas sobre a construção de práticas educativas. *DELTA*, 2022.

INEP. Confira o panorama dos surdos na educação brasileira. 2023, atualizado em 2025.

LACERDA, C. B. F. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, 2013.

LIMA, P. V. et al. Desafios e medidas de enfrentamento na educação dos surdos em contextos de ensino remoto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2022.

MARTINS, V. R. O. Literatura surda e ensino fundamental: resgates culturais. *Educação & Sociedade*, 2015.

MEC. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos*. Brasília: Ministério da Educação.

MEC. *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez*. Brasília: Ministério da Educação.

- PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos. *Educar em Revista*, 2014.
- PIRES, V. O. D. A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2014.
- PIVETTA, E. M. et al. Surdos e acessibilidade: análise de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2014.
- QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina. *Cadernos CEDES*, 2006.
- RIBEIRO, C. B. Trajetórias escolares de surdos: entre práticas pedagógicas e processos de inclusão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2017.
- SILVA, C. M. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2014.
- SILVA, C. M. Libras na educação de surdos: o que dizem os especialistas. *Psicologia em Estudo*, 2016.
- UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. 1994.
- UNESCO. *Inclusion and education: all means all*. 2020.
- UNESCO. *Inclusive education: children with disabilities*. 2020.

UNITED NATIONS. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. 2006.

VIEIRA, C. R. Prática pedagógica na educação de surdos: histórico e desafios. *Educação e Pesquisa*, 2018.

ZANIN, J. et al. Assistive listening devices for students with hearing impairment in mainstream schools. 2016.

¹ Psicopedagoga pelo Centro Internacional de Pesquisa Integralize.
E-mail: mariacecílias738@gmail.com

² Mestra em Ciências e Meio Ambiente e Neuropsicopedagoga Clínica e Institucional pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: adv.odaize@gmail.com

³ Mestre em Educação e Multidisciplinariedade e Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES). E-mail: mr.soares.jeo@gmail.com

⁴ Doutora em Estudos Linguísticos (Libras) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: grakerlenpmaia@gmail.com

⁵ Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: rosangellabarreto@gmail.com

⁶ Mestrando em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP - SP). E-mail: guilherme.borges1985@unesp.br

⁷ Mestranda em Educação Especial (PROFEI) pela Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT).

E-mail: luzia.duarte.cardoso@unemat.br

⁸ Especialista em Educação Física Escolar e em Ginástica Rítmica pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail:

monicapereira1@gmail.com

⁹ Pós-graduada em Gestão Educacional: Administração, Orientação e Supervisão pela Universidade Vale do Acaraú. E-mail:

rayeline@yahoo.com.br