

A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INCLUSIVA

THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS IN REGULAR SCHOOLS:
CHALLENGES AND PERSPECTIVES FOR A BILINGUAL AND INCLUSIVE
EDUCATION

Ciências Humanas • 27/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/777244064](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777244064)

Ana Rosária Soares da Silva¹

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda²

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior³

Antônio Luiz Alencar Miranda⁴

Heloisa Helena da Silva Ferreira⁵

Domitilia Lopes de Sousa⁶

RESUMO

O artigo analisa a trajetória e os desafios da educação de surdos no Brasil, fundamentando-se no paradigma socioantropológico que compreende a surdez como uma diferença linguística e cultural. Amparada por um robusto arcabouço legal — com destaque para a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a recente Lei nº 14.191/2021 —, a educação bilíngue é apresentada como um direito inalienável, estabelecendo a Libras como língua de instrução (L1) e o português escrito como segunda língua (L2). A discussão revela que, apesar dos avanços normativos, a práxis educativa enfrenta hiatos profundos. Entre os principais obstáculos, destacam-se a formação docente superficial, a carência de materiais didáticos visuais e a visão equivocada de que a mera presença de um intérprete garante a inclusão. Tais fatores resultam em uma "inclusão excludente", onde o aluno sofre com a solidão linguística e o comprometimento de sua identidade. Conclui-se que a inclusão efetiva exige a transição da retórica legal para uma prática democrática que envolva Estado, escola, família e comunidade surda. É imperativo o investimento em escolas ou polos bilíngues e na qualificação docente para além do caráter instrumental. Somente ao consolidar a Libras como língua de pensamento e promover ambientes de interação entre pares, o sistema educacional deixará de ser um vetor de segregação para se tornar um instrumento de emancipação, garantindo equidade cognitiva e cidadania plena ao sujeito surdo.

Palavras-chave: Libras; Educação Bilíngue; Inclusão Escolar; Decreto 5.626/05.

ABSTRACT

The article analyzes the history and challenges of deaf education in Brazil, based on the socio-anthropological paradigm that understands deafness as a linguistic and cultural difference.

Supported by a robust legal framework — notably Law No. 10,436/2002, Decree No. 5,626/2005, and the recent Law No. 14,191/2021 —, bilingual education is presented as an inalienable right, establishing Brazilian Sign Language (Libras) as the language of instruction (L1) and written Portuguese as a second language (L2). The discussion reveals that, despite normative advances, educational praxis faces deep gaps. Key obstacles include superficial teacher training, a lack of visual teaching materials, and the mistaken view that the mere presence of an interpreter guarantees inclusion. These factors result in an "excluding inclusion," where students suffer from linguistic loneliness and identity impairment. It is concluded that effective inclusion requires a transition from legal rhetoric to a democratic practice involving the State, school, family, and the deaf community. Investment in bilingual schools or hubs and teacher qualification beyond the instrumental level is imperative. Only by consolidating Libras as a language of thought and promoting peer interaction environments will the educational system cease to be a vector of segregation and become an instrument of empowerment, ensuring cognitive equity and full citizenship for deaf subjects.

Keywords: Libras; Bilingual Education; School Inclusion; Decree 5; 626/05.

1. INTRODUÇÃO

A permanência do aluno surdo no ensino regular configura-se como um imperativo axiológico e jurídico, amparado pelo Decreto Federal nº 5.626/2005. Sob essa égide, a escola comum transcende a função de mero aparato burocrático para constituir-se como o espaço democrático de consolidação da educação bilíngue. Tal modelo pressupõe a centralidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) — matriz de desenvolvimento cognitivo e

identitário — e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), em uma perspectiva de bilinguismo aditivo e intercultural.

Embora o paradigma da educação inclusiva esteja consolidado como preceito ético no ordenamento jurídico brasileiro, a efetiva permanência de estudantes surdos exige o deslocamento da visão patológica da surdez. É imperativo, assim, adotar uma concepção socioantropológica, que compreenda a surdez não sob o viés da deficiência clínica ou do déficit auditivo, mas como uma diferença política e cultural constituída por uma experiência visual e linguística singular. Nesse sentido, a inclusão não se resume ao acesso, mas à garantia de uma pedagogia da diferença que respeite a singularidade linguística do sujeito.

Entretanto, a práxis educativa contemporânea ainda revela hiatos substantivos entre a norma prescrita e a realidade fenomenológica das salas de aula. A presença física do aluno no espaço escolar não assegura, *per se*, o processo de inclusão subjetiva e epistêmica. Diante desse cenário de exclusão, o presente artigo propõe-se a analisar as incongruências operacionais do sistema de ensino, investigando os mecanismos necessários para que a educação bilíngue deixe de ser uma retórica legal e se converta em uma prática democrática efetiva.

Ademais, fundamentado na perspectiva socioantropológica, compreende-se o sujeito surdo como membro de uma minoria linguística e cultural. Portanto, a aquisição linguística precoce é condição essencial para a estruturação do pensamento complexo e das funções psicológicas superiores. A privação linguística no ambiente escolar, mediante essas discussões, compromete a

arquitetura da aprendizagem, tornando urgente que a instituição promova uma educação inclusiva acessível, onde a Libras atue como língua de instrução e mediação curricular, e não apenas como acessório de tradução.

Nessa perspectiva, a discussão sobre a democratização do saber torna-se indissociável da justiça social. O êxito educacional do aluno surdo e sua subsequente inserção no ensino regular não podem figurar como fenômenos aleatórios ou privilégios restritos a estratos sociais detentores de elevado capital cultural e econômico. Conforme postula Stumpf (2008), a inclusão genuína emana de um movimento dialético: a reestruturação do tecido social para o acolhimento das alteridades e o engajamento do sujeito surdo que se reconhece nesse espaço.

Em última análise, essa transição exige um posicionamento ético das instituições, em que a responsabilidade social se sobreponha à inércia pedagógica. A justiça nas relações intersubjetivas deve assumir a primazia, garantindo que o direito à educação seja traduzido em equidade cognitiva e na valorização da dignidade humana dentro da pluralidade que compõe a escola regular.

2. MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

No cenário educacional brasileiro, a educação bilíngue para surdos transcendeu a condição de mera estratégia pedagógica para se consolidar como uma modalidade de ensino autônoma e independente. Este status foi ratificado pela Lei nº 14.191/2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), inserindo o Art. 60-A. Tal dispositivo legal institucionaliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a modalidade

escrita da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), estabelecendo que o processo educativo deve estar intrinsecamente ligado à valorização da cultura e da identidade surda, com oferta preferencial em ambientes bilíngues desde a educação infantil.

Conforme explica Lopes (2006),

esta evolução normativa alinha-se aos preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 2000), que postula o direito inalienável de todo indivíduo à instrução. Sob essa ótica, a educação básica — obrigatória e gratuita — deve ser o alicerce para o acesso aos níveis técnicos e superiores, pautados pela equidade e pelo mérito. O reconhecimento da educação como um direito fundamental fornece o substrato ético para as políticas de inclusão que buscam mitigar as disparidades históricas no acesso ao conhecimento sistematizado (Lopes, 2006, p. 27).

Para Lopes (2006), historicamente, o percurso jurídico da inclusão foi impulsionado por documentos de relevância global, com destaque para a Declaração de Salamanca (1994). Este documento é considerado um divisor de águas ao introduzir o paradigma da Educação Inclusiva, instando os sistemas de ensino a acolherem todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou linguísticas. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, redefiniu o papel das instituições, priorizando a criação de oportunidades

pedagógicas que substituíssem a lógica da integração segregacionista pela da inclusão participativa.

Já nas análises de Perlin (2007), no Brasil, esse movimento de transformação paradigmática ganhou contornos legais robustos com a LDB 9.394/96. A referida lei foi pioneira ao redesenhar a arquitetura do sistema educacional nacional, integrando desde a educação infantil até o ensino superior em um modelo inclusivo. A LDB previu a inserção de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, abarcando modalidades como a educação especial, profissional, indígena e do campo, consolidando o compromisso do Estado com a universalização e a democratização do saber em todos os níveis e formatos.

Dessa maneira, no que tange especificamente à comunidade surda, o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão ocorreu por meio da Lei nº 10.436/2002. Este marco legal validou a natureza visual-motora desse sistema linguístico, legitimando-o como patrimônio cultural das comunidades surdas brasileiras. É imperativo notar que tal conquista é fruto de décadas de resistência política contra o legado de exclusão instaurado pelo Congresso de Milão (1880), que, ao impor o oralismo, tentou erradicar as línguas de sinais e silenciar a subjetividade surda através da proibição do uso das mãos na comunicação.

A regulamentação desse direito, segundo Mantoan (2015), deu-se com o Decreto nº 5.626/2005, que estabeleceu as diretrizes operacionais para a viabilização da educação bilíngue. Nesse sentido, o decreto tornou obrigatória a inclusão da Libras nos currículos de formação docente, fonoaudiologia e educação especial, além de normatizar a certificação de intérpretes e

instrutores. Mais do que uma norma técnica, o decreto assegurou a base jurídica para a implementação de espaços educativos onde a Libras atua como língua de instrução e mediação, permitindo que o aluno surdo desenvolva suas competências cognitivas em sua língua natural.

Nessa perspectiva, a efetivação dessa proposta inclusiva exige o que Mantoan (2015) denomina como uma "ressignificação do papel docente". Para a autora, a escola comum é o espaço primordial para a superação de práticas discriminatórias, promovendo o intercâmbio entre discentes com e sem deficiência de faixas etárias similares. A autora enfatiza que:

essa convivência no ensino regular, quando mediada por uma práxis pedagógica inclusiva, potencializa o desenvolvimento integral do aluno — nos domínios cognitivo, social, motor e afetivo — ao transformar a alteridade em um elemento enriquecedor da experiência educativa coletiva (Mantoan, 2015, p. 68).

Nessa mesma compreensão, e para aprofundar a compreensão sobre o percurso histórico e normativo da educação de surdos no Brasil, nos embasamos nas palavras de Lacerda (2009), analisando que,

é fundamental analisar a cronologia das conquistas legislativas, que refletem a transição de um modelo meramente assistencialista para um paradigma de direitos linguísticos plenos. Esse avanço inicia-se com a LDB 9.394/1996, que, embora tenha introduzido a Educação Especial como modalidade transversal, ainda carecia de especificidades sobre a singularidade visual-espacial do aluno surdo (Lacerda, 2009, p. 31).

Assim, o verdadeiro ponto de inflexão ocorre com a Lei 10.436/2002, que eleva a Libras ao status de sistema linguístico legítimo, seguida pelo Decreto 5.626/2005, responsável por operacionalizar a formação docente e a inserção da Libras no currículo acadêmico. Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) e a histórica Lei 14.191/2021 consolidaram a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade independente na LDB, assegurando que o ensino em Libras e em Português escrito seja um direito inalienável do estudante, focado no fortalecimento de sua identidade cultural.

Para Quadros (2025):

A sustentação dessa estrutura bilinguista repousa sobre pilares fundamentais que redefinem o cotidiano escolar. A Libras deixa de ser uma mera ferramenta de tradução para se tornar a língua de instrução, através da qual todos os conteúdos curriculares são mediados desde a educação infantil. Para que tal modelo seja efetivo, é imprescindível a criação de ambientes genuinamente acessíveis, que incluam desde escolas e classes bilíngues até o suporte especializado em salas de recursos (Quadros, 2025, p. 35).

Ademais, esse ecossistema educativo deve ser permeado por currículos que valorizem a cultura surda, reconhecendo que a aprendizagem ocorre por meio da experiência visual e da interação com pares que compartilham a mesma matriz linguística, garantindo assim que o desenvolvimento cognitivo não seja cerceado por barreiras comunicativas. Nessa mesma abordagem, Karnopp (2005) esclarece que a implementação dessas políticas públicas enfrenta desafios estruturais que demandam uma atuação estatal vigorosa e contínua. A carência de profissionais com formação específica em Letras-Libras ou pedagogia bilíngue ainda é um obstáculo à universalização desse direito em território nacional.

Conforme aponta Damázio (2007), além da formação docente, torna-se urgente o desenvolvimento de políticas de apoio às famílias, incentivando o aprendizado da língua de sinais no núcleo doméstico para evitar o isolamento comunicativo precoce. A autora assevera que:

A educação bilíngue, portanto, não pode ser reduzida à simples presença de um intérprete em salas comuns; ela exige uma metodologia própria, centrada na visualidade e na construção de um pensamento crítico que respeite a singularidade do sujeito surdo frente às demandas de uma sociedade majoritariamente ouvinte (Damázio, 2007, p. 26).

Essa perspectiva de Damázio reforça que o bilinguismo na escola demanda uma alteração na epistemologia do ensino. Não se trata de traduzir conteúdos prontos do português para a Libras, mas de conceber o conhecimento a partir da experiência visual, que é a forma primária de apreensão de mundo do estudante surdo. Ao negligenciar essa especificidade, o sistema educacional corre o risco de oferecer uma "inclusão de fachada", onde o aluno tem o acesso garantido, mas a permanência e o aprendizado real são comprometidos pela ausência de uma didática que reconheça sua identidade linguística.

Portanto, a análise converge para o que o Decreto nº 5.626/05 preconiza: a necessidade de ambientes linguísticos enriquecedores, onde a interação entre pares (surdo com surdo) e com professores fluentes na língua de sinais seja a regra, e não a exceção. Sem essa base, o bilinguismo torna-se uma meta abstrata, incapaz de romper com as barreiras históricas da exclusão pedagógica.

Dada essas compreensões, a evolução dos marcos legais da educação de surdos no Brasil denota um amadurecimento significativo na percepção do sujeito como detentor de direitos

linguísticos e culturais próprios. O país logrou êxito ao construir um dos arcabouços jurídicos mais progressistas do mundo, transitando do apagamento histórico à institucionalização da Libras. Entretanto, o desafio atual reside na transposição da norma para a práxis transformadora. A inclusão genuína demanda vontade política para o suporte orçamentário e uma fiscalização rigorosa, reconhecendo que a singularidade do surdo não é uma patologia a ser mitigada, mas uma identidade a ser valorizada. Somente quando a Libras permear efetivamente todas as instâncias do saber, o direito à educação deixará de ser uma promessa abstrata para se tornar um instrumento de emancipação democrática.

Diante disso, o panorama da educação bilíngue no Brasil revela que o arcabouço legal, embora robusto e progressista, ainda busca plena simetria com a prática pedagógica cotidiana. A transição da teoria jurídica para a realidade das salas de aula exige um esforço coordenado entre instituições, educadores e sociedade civil para que a inclusão não seja apenas um ato de presença física, mas uma garantia de pertencimento e êxito intelectual. Ao assegurar que a Libras seja o alicerce do saber, o Estado brasileiro não apenas cumpre um dever normativo, mas celebra a diversidade humana, transformando a escola em um espaço onde o direito à diferença é a base para a verdadeira igualdade de oportunidades. A educação de surdos, sob essa ótica, reafirma-se como um projeto de justiça social, onde o acesso ao conhecimento é o passaporte para a cidadania plena e para a autonomia do sujeito no mundo contemporâneo.

2.1. O Reconhecimento da Libras Como Matriz Curricular

A trajetória da educação de surdos no Brasil é marcada por tensões epistemológicas e políticas que culminaram na transição de um

paradigma puramente clínico-terapêutico para uma perspectiva socioantropológica. No centro dessa transformação, destaca-se o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oficializado pela Lei nº 10.436/2002. Contudo, foi o Decreto nº 5.626/2005 que operacionalizou essa conquista, estabelecendo o imperativo da Libras como componente curricular e pilar da organização pedagógica nas instituições de ensino.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro negligenciou a Libras em favor do oralismo, método que visava a reabilitação da audição e da fala, muitas vezes em detrimento do desenvolvimento cognitivo e identitário do sujeito surdo. O reconhecimento legal da Libras alterou essa lógica ao validar a diferença linguística como um direito humano. O Decreto nº 5.626/05 surge, portanto, como um instrumento de política linguística que obriga o Estado a garantir a difusão da Libras e a formação de professores qualificados para o ensino bilíngue (Karnopp, 2005, p. 16).

Assim, ao instituir a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores (Pedagogia e demais Licenciaturas) e de Fonoaudiologia, o decreto não apenas promove a acessibilidade, mas reconfigura a matriz curricular do ensino superior. Essa inclusão visa sensibilizar e capacitar o futuro docente para lidar com a diversidade linguística em sala de aula, rompendo

com a visão da surdez como "deficiência" e reposicionando-a como "diferença".

É importante enfatizar que o imperativo do Decreto nº 5.626/05 estende-se para além da formação acadêmica, incidindo diretamente na organização da Educação Básica. O texto legal prevê a estruturação de escolas ou classes de educação bilíngue, nas quais a Libras é a língua de instrução (L1) e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é ensinada como segunda língua (L2). Segundo Perlin (2007), essa inversão da lógica tradicional é fundamental para o sucesso pedagógico, pois garante ao aluno surdo o acesso ao conhecimento em sua língua natural, evitando o atraso cognitivo comum em processos de escolarização onde a língua de ensino é inacessível ao estudante. Na matriz curricular bilíngue, a Libras não é um "recurso assistivo", mas a base sobre a qual se constrói todo o currículo.

Corroborando com esta perspectiva, Perlin (2007) elabora uma reflexão fundamental sobre a estruturação do ensino bilíngue. Para a autora, a organização curricular deve pautar-se em três eixos centrais: primeiramente, o estabelecimento da Libras como L1, visando o desenvolvimento da fluência, da competência discursiva e o fortalecimento da consciência identitária do sujeito surdo. Em segundo lugar, o ensino do Português como L2, com foco estrito na modalidade escrita e no respeito às especificidades gramaticais da Libras durante os processos de tradução e compreensão. Por fim, a autora destaca a Interculturalidade como elemento transversal, garantindo que o currículo contemple a cultura e a história dos surdos, promovendo, assim, uma alteridade efetiva no espaço escolar.

Dessa forma, a articulação proposta por Perlin (2007) reafirma que a presença da Libras na matriz curricular não se limita a uma concessão metodológica, mas constitui um imperativo ético e político. Ao consolidar a Libras como primeira língua e o Português como segunda, as instituições de ensino deixam de apenas "integrar" o aluno surdo para efetivamente incluí-lo em um ecossistema que respeita sua singularidade linguística.

Portanto, o cumprimento do Decreto nº 5.626/05 exige que o currículo seja um organismo vivo, capaz de transitar entre essas duas línguas sem hierarquizá-las. Reforça-se, assim, a necessidade de uma prática docente que não apenas domine o código de sinais, mas que compreenda a interculturalidade como o alicerce para a produção de sentidos e para a emancipação intelectual do estudante surdo. Somente através dessa estrutura solidificada na L1 é que o acesso ao conhecimento universal se torna, de fato, democrático e acessível.

Entretanto, a distância entre a fundamentação teórica e a práxis educativa revela um hiato preocupante. Embora o arcabouço legal e pedagógico estabeleça as diretrizes para uma educação emancipadora, a realidade das instituições brasileiras expõe a fragilidade dos mecanismos de execução dessas políticas. Perlin (2007), alerta que:

Apesar do avanço normativo, a implementação efetiva da Libras como matriz curricular enfrenta obstáculos estruturais. A formação de professores em Libras muitas vezes ocorre de forma superficial, reduzida a uma única disciplina instrumental em cursos de graduação. O Decreto nº 5.626/05 exige a criação do curso de Letras-Libras para formar tradutores, intérpretes e docentes de nível superior, mas a demanda das redes públicas de ensino ainda supera a oferta de profissionais qualificados (Perlin, 2007, p 108).

Além disso, a inclusão do aluno surdo em escolas regulares (ensino comum) sem o suporte de uma matriz curricular verdadeiramente bilíngue pode resultar em uma "inclusão excludente". Nesses casos, o aluno está fisicamente presente, mas pedagogicamente isolado, dependendo exclusivamente da mediação do intérprete de Libras, que nem sempre possui formação pedagógica para substituir o papel do professor regente.

O reconhecimento da Libras e o imperativo estabelecido pelo Decreto nº 5.626/05 representam um marco na garantia da cidadania da comunidade surda brasileira. Ao transformar a Libras em elemento central da matriz curricular, a legislação impõe uma revisão das práticas pedagógicas e da arquitetura dos saberes docentes. Mas para que o espírito da lei se concretize, é necessário que as instituições de ensino ultrapassem a conformidade legal e adotem uma postura ética e política de valorização da diversidade. A Libras no currículo não deve ser vista como uma imposição

burocrática, mas como a chave para uma educação equânime, onde a língua deixa de ser uma barreira e passa a ser o veículo de emancipação do sujeito surdo.

3. DESAFIOS NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

O reconhecimento legal da Libras é um passo histórico, mas a transição do papel para a prática no ensino regular revela fossos profundos. A inclusão, no contexto atual, muitas vezes oscila entre a integração física (o aluno estar presente) e a exclusão pedagógica (o aluno não ter acesso real ao conhecimento).

Com base nessa premissa, sob a lente analítica de Quadros (2004), a historiografia da surdez revela-se um processo dialético marcado por rupturas paradigmáticas e pela violação sistemática das garantias fundamentais, configurando um arco evolutivo que oscila da marginalização abjeta à reivindicação da autonomia linguístico-identitária. Em períodos pretéritos, a carência de uma exegese acerca da fenomenologia da surdez culminou na ontológica desumanização desses sujeitos; tal fenômeno, alimentado por estigmas de caráter segregacionista, relegou o indivíduo surdo ao ostracismo social e à invisibilidade no campo da práxis política.

Adensando essa perspectiva, Fernandes (2011) assevera que o tratamento dispensado a essa coletividade por diversas civilizações foi pautado por uma hermenêutica mística e punitiva. Sob essa ótica metafísica, a privação sensorial era arbitrariamente correlacionada a castigos teológicos ou a uma suposta inépcia para o desenvolvimento do raciocínio lógico-abstrato, o que cristalizou, por séculos, uma visão patologizante que negava ao surdo sua condição de sujeito de direitos e de linguagem.

De acordo com Quadros (2025), um dos maiores desafios da educação inclusiva reside na crença equivocada de que a presença do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) é suficiente para garantir, por si só, a inclusão do estudante. A autora ainda reflete que:

Essa percepção gera uma barreira de mediação preocupante, pois o aluno surdo muitas vezes deixa de interagir com o professor regente para se comunicar exclusivamente com o intérprete, estabelecendo uma relação de dependência que o isola tanto dos colegas ouvintes quanto do próprio docente (Quadros, 2025, p. 65).

Paralelamente, observa-se que muitos professores da sala costumam sentir-se desresponsabilizados pelo processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, delegando indevidamente essa função ao intérprete, profissional que, tecnicamente, possui a atribuição de traduzir e não de lecionar. Esse cenário é agravado por uma formação docente que se revela superficial, visto que, embora o Decreto nº 5.626/05 obrigue a disciplina de Libras nas licenciaturas, ela é frequentemente ofertada com carga horária reduzida e caráter meramente instrumental.

Como consequência, surge uma incapacidade de planejamento pedagógico, pois, sem a devida fluência ou compreensão da pedagogia visual, o professor encontra dificuldades severas em adaptar materiais, criar avaliações justas e estruturar aulas que não sejam pautadas exclusivamente na oralidade. Soma-se a isso a ausência de um ambiente linguístico de primeira língua (L1), já que

no ensino regular o aluno surdo é, na maioria das vezes, o único sinalizante da escola, o que gera uma profunda solidão linguística.

Consoante a essa análise, Damázio (2007) tra a seguinte análise:

Diferente dos ouvintes, que aprendem de forma incidental ao ouvir diálogos no pátio ou explicações paralelas, o surdo acessa apenas o que lhe é explicitamente sinalizado, colocando sua identidade em risco; sem o contato com pares surdos e modelos adultos, o desenvolvimento de sua autoestima fica comprometido, dificultando a percepção da surdez como uma diferença cultural (Damázio, 2007, p. 11).

Essa passagem de Damázio (2007) toca em um ponto nevrálgico da educação de surdos: a dimensão subjetiva e identitária que precede o pedagógico. Para este autor, a exclusão do aluno surdo no ensino regular ocorre muito antes do conteúdo didático; ela se manifesta na privação do aprendizado incidental. Enquanto o sujeito ouvinte é bombardeado por informações auditivas que moldam seu repertório sociocultural — o chamado "currículo oculto" que circula nos corredores e nas entrelinhas das interações sociais —, o aluno surdo vive um estado de restrição informativa, acessando apenas o que é formalmente traduzido para ele.

Nesse contexto, a privação de convívio com pares sinalizantes, apontada por Damázio, não apenas fragiliza a construção da identidade, mas compromete a própria base cognitiva sobre a qual o conhecimento escolar deveria se consolidar. Ao ser inserido em um

ambiente que ignora sua especificidade visual, o estudante surdo enfrenta uma desconexão entre o seu modo de processar o mundo e a forma como a escola organiza os saberes. Essa distância pedagógica revela que a inclusão não se resolve apenas com a presença física ou o apoio emocional, mas exige uma revisão profunda dos suportes materiais que sustentam o aprendizado.

Por fim, a falta de materiais e estrutura visual adequada evidencia um currículo massivamente auditivo-enunciativo, onde a carência de glossários técnicos em Libras para áreas como Química, Física e Biologia obriga a criação de sinais domésticos sem precisão científica. Mesmo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deveria servir de suporte para o ensino de Libras e do Português como L2, permanece subutilizado por falta de recursos multifuncionais ou de profissionais especializados. Para que a inclusão se torne realidade, é imperativo transitar para uma escola bilíngue de fato, onde a Libras circule socialmente em todos os espaços, pois enquanto ela for vista apenas como ferramenta de tradução e não como língua de pensamento, o ensino regular continuará a oferecer uma educação silenciosa em termos de aprendizagem real.

A medida mais urgente é a implementação de Centros de Educação Bilíngue ou escolas polo, onde a Libras não seja apenas uma disciplina, mas a língua de instrução, administração e convivência social. Para que o aluno surdo desenvolva sua cognição plenamente, ele precisa de um ambiente saturado de sinais, onde possa interagir com pares surdos e ter modelos adultos sinalizantes, garantindo que o aprendizado ocorra de forma natural e não apenas mediada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva para o estudante surdo demanda um esforço sinérgico e dialógico entre o Estado, a instituição escolar, o núcleo familiar e, primordialmente, a própria comunidade surda. É imperativo que esses atores sociais se engajem no enfrentamento das problemáticas vigentes, formulando propostas pedagógicas que respeitem a heterogeneidade e a identidade surda.

A construção de um ambiente educacional acessível pressupõe a garantia do conhecimento mediado pela comunicação bilíngue, rompendo com os estigmas e estereótipos excludentes que historicamente marginalizaram esses sujeitos. Somente através dessa reconfiguração será possível preparar o aluno surdo para uma convivência equânime com os ouvintes, transformando o sistema de ensino — antes um vetor de segregação — em um instrumento de emancipação e permanência, assegurando o aprendizado em sua dimensão mais plena e literal.

Sob essa ótica, a implementação da escola bilíngue transcende a mera conformidade institucional para se tornar uma urgência ética e social. Não se pode mais postergar a adoção de medidas que sustentem a inclusão qualitativa do surdo no ensino regular. Tal transformação exige, prioritariamente, o investimento na formação especializada do corpo docente, bem como a reestruturação dos espaços físicos, do currículo e das metodologias de ensino da Libras e da Língua Portuguesa escrita. O objetivo fundamental reside na formação de cidadãos aptos para a vida social e para o mercado de trabalho, garantindo-lhes isonomia de oportunidades e o pleno exercício de seus direitos, fundamentados no respeito à diferença linguística e cultural

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, V. A.2007. **Educação de surdos: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus.

BRASIL.2005. **Projeto educar para a diversidade.** Brasília: MEC.

BRASIL. 2005. Decreto nº 5626, 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: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

BRASIL.1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação.
BRASIL.2000.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. vol. 5 e 6. Brasília: MEC/ SEESP, 2000.

BRASIL.2002. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL.2006. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP.

BRITO, L.F. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro: BABEL Editora, 1993.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERNANDES, S. D. A. **História da língua de sinais dos surdos brasileiros: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da Libras.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2011.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

KARNOPP, Lodenir Becker. **A língua na educação do surdo.** Volume 2. Secretaria de Educação/Departamento Pedagógico/ Divisão de Educação Especial. Porto Alegre, 2005.

LACERDA, Cristina B. Feitora. **Interprete de Libras, em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.** Porto Alegre. Ed. Mediação, 2009.

LOPES, Maura Corcini. **O direito de aprender na escola de surdos.** In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (orgs). A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 27 - 46.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MENEZES, E. T. de. Verbete Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em . Acesso em 01 fev 2026.

PERLIN, Gladis. Prefácio. In: QUADROS, Ronice; PERLIN, Gladis. **Estudos surdos II**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007. p. 9 - 17.

QUADROS, RONICE MÜLLER DE; SILVA, Jair Barbosa da; MACHADO, Rodrigo Nogueira. **Introdução ao estudo da Libras**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2025.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. ArtMed. Porto Alegre. 2004.

¹ Doutora em Estudos Literários – Universidade Federal de Uberlândia Campus Uberlândia – MG/MESTRA em Letras Teoria Literária – UEMA/ Mestra em Letras – Teoria Literária – UEMA. Especialista em LIBRAS, Educação Especial Inclusiva, Psicologia da Educação. Licenciada em Letras-Libras e Pedagogia. E-mail: ana.rosaria@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-000197849788>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2499309103776954>

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI/. E-mail: shirlanesilva@professor.uema.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6611-528X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0052291130015122>

³ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFPI. Mestre em Educação - PPGED/UFPI/ E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2506251547104611>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-9516-0238>

⁴ Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Mestre em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade

Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) . E-mail:
antoniomiranda@professor.uema.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6611-528X>. Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/7888882861091453>

⁵ Mestra em Educação (Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Especialista em Informática na Educação (IFMA) e Educação de Jovens e Adultos (IFPI)/. E-mail: heloisahsf@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-9579-4045>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9314929278029342>

⁶ Doutora em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Americas- UNIDAS, Assunção-PY. Mestra em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Americas - UNIDAS Assunção-PY, com convalidação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: domitilialopes@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-3686-7738>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6407287065302473>