

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO REGULAR

REFLECTIONS ON THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS REGULAR
EDUCATION

Ciências Humanas • 23/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/779469207](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779469207)

Flávia Cristina Mendes Magalhães¹

Felipe Aleixo²

RESUMO

Este artigo discute a inclusão de estudantes surdos no ensino regular, compreendendo-a como um processo que exige adaptações pedagógicas e institucionais para garantir o acesso à educação de qualidade. O objetivo geral é refletir sobre os principais desafios enfrentados por esses estudantes no contexto escolar, analisando os conceitos de surdez, seus tipos e causas, bem como identificar práticas pedagógicas eficazes para promover a inclusão. A pesquisa é de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, fundamentando-se em autores como Quadros (1997), Fernandes (2012), Miranda (2017) e Lacerda (2021), além de documentos legais como a LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial (2008), a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Declaração de Salamanca (1994). Os resultados apontam que a simples presença do intérprete de Libras não garante a inclusão, sendo necessário repensar atitudes e práticas pedagógicas que valorizem a Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda (L2). Conclui-se que uma proposta bilíngue e contextualizada contribui para uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão; Surdez; Educação Bilingue.

ABSTRACT

This article discusses the inclusion of deaf students in regular education, understanding it as a process that requires pedagogical and institutional adaptations to ensure access to quality education. The objective general is to reflect on the main challenges faced by these students in the school context, analyzing the concepts of deafness, its types and causes, as well as identifying effective pedagogical practices to promote inclusion. The research is of a bibliographic nature, with a qualitative approach, based on authors such as Quadros (1997), Fernandes (2012), Miranda (2017) and

Lacerda (2021), in addition to legal documents such as LDB (1996), the National Policy for Special Education (2008), Law no 10.436/2002, Decree no 5.626/2005 and the Declaration of Salamanca (1994). The results show that the simple presence of the interpreter does not guarantee inclusion, and it is necessary to rethink attitudes and pedagogical practices that value Libras as a first language (L1) and written Portuguese as a second (L2). It is concluded that a bilingual and contextualized proposal contributes to a truly inclusive school.

Keywords: Inclusion; Deafness; Bilingual education.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão dos estudantes surdos no ensino regular é um assunto que permeia muitas dúvidas e desafios aos sistemas de ensino. Pesquisas como a Lacerda (2006) apontam muitas lacunas no processo de ensino aprendizagem do estudante surdo, quando comparado aos ouvintes em mesma série escolar ou idade.

É urgente repensar novas medidas para favorecer o desenvolvimento cognitivo e linguísticos dos alunos que estão presentes nesses ambientes escolares, como a “elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades” (Lacerda, 2006, p.165).

A década de 1990 foi um marco importante no sistema educacional inclusivo, apresentando novas políticas para que todos os indivíduos tivessem direito a uma educação de qualidade em um sistema único de ensino. Em 1994 realizou-se, em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. “Por meio da declaração Salamanca foi fundamentado o direito de que

alunos com deficiência ou não pudessem estudar juntos. A educação especial começa a dar espaço a educação inclusiva.” (Honora, 2009, p. 31).

No contexto da educação dos surdos, o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais, por meio da Lei 10.436/2002, abriu novos caminhos para a comunidade surda no Brasil, pois reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, garantindo o direito de se comunicar em sua própria língua, promovendo a inclusão social, educacional e cultural.

Outro avanço significativo no reconhecimento dos direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas foi a legitimação da Lei 14.191/2021 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.334/1996) ao “introduzir a modalidade de educação bilíngue de surdos como a oitava modalidade de ensino na Lei.” (Fernandes; Pereira; Ribeiro, 2024, p 13).

A Lei 14.191 aprovada em setembro de 2021, assegura o direito à educação em Libras, “contemplando o ensino de Libras e do português desde a educação infantil ao ensino superior, de forma que o processo bilíngue se estenda ao longo da vida”. (Fernandes; Pereira; Ribeiro, 2024, p 13).

Deste cenário surge a problemática: Quais os melhores caminhos a serem trilhados em busca de uma educação que valorize a identidade linguística e cultural dos surdos e ofereça oportunidades de ensino com a mesma eficiência disponível para estudantes ouvintes? Visando compreender a realidade atual neste artigo, temos como objetivo geral refletir sobre o processo inclusivo do

estudante surdo no ensino regular, buscando avaliar se esses alunos estão conseguindo superar as dificuldades e obter um ensino pleno.

Como objetivos específicos, buscaram-se: explicitar a concepção de surdez, seus tipos e causas; identificar as principais barreiras enfrentadas no cotidiano escolar pelo estudante surdo; discutir as práticas pedagógicas mais eficazes para a superação dos problemas encontrados.

A relevância deste estudo justifica-se tanto do ponto de vista acadêmico quanto social, uma vez que contribui para o aprofundamento das discussões acerca da inclusão de estudantes surdos no ensino regular, temática ainda permeada por lacunas teóricas e práticas. No âmbito acadêmico, a pesquisa fortalece os debates sobre a educação bilíngue e a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades linguísticas da comunidade surda, promovendo avanços no campo da educação inclusiva. Sob a perspectiva social, o estudo responde a uma demanda urgente por equidade no acesso à educação, reforçando o direito à aprendizagem plena e significativa, em conformidade com as diretrizes legais e os princípios da justiça social, inclusão e valorização da diversidade.

2. SURDEZ E LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Os debates sobre as pessoas com surdez vem sendo alvo de estudo nos últimos anos, “em razão da crescente presença de estudantes surdos sinalizantes nas escolas e universidades” (Fernandes, Pereira, Ribeiro, 2024, p 14). Diante disso, é urgente que os espaço escolares, façam mudanças estruturais e viabilizem novas práticas

pedagógicas que incluam tanto o estudante surdo quanto o ouvinte em salas regulares.

A surdez “é uma diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, que traz ao indivíduo uma série de consequências para o seu desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à linguagem” (Quadros, 2006, p. 68). Assim, a pessoa surda apresenta dificuldade na aquisição da linguagem devido à diminuição da acuidade e da percepção auditiva; se não ouço, dificilmente desenvolvo a fala. De acordo com Quadros (2006) a surdez pode ser dividida em dois grandes grupos:

Congênitas, quando o indivíduo já nasceu surdo. Nesse caso é a surdez prélingual, ou seja, ocorreu antes da aquisição da linguagem. Adquiridas, quando o indivíduo perde a audição no decorrer da sua vida. Nesse caso a surdez poderá ser pré ou pós-lingual, dependendo da sua ocorrência ter se dado antes ou depois da aquisição da linguagem (Quadros, 2006, p.15).

Ainda segundo Quadros (2006), as causas da surdez podem ser divididas:

**Pré-natais: surdez provocada por fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe na época da gestação (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus), e exposição da mãe a drogas ototóxicas (medicamentos que podem afetar a audição).*

**Perinatais: surdez provocada mais frequentemente por parto prematuro, anóxia cerebral (falta de oxigenação no cérebro logo após o nascimento) e trauma de parto (uso inadequado de forceps, parto excessivamente rápido, parto demorado).*

**Pós-natais: surdez provocada por doenças adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, como: meningite, caxumba, sarampo. Além do uso de medicamentos ototóxicos, outros fatores também têm relação com a surdez, como avanço da idade e acidentes (Quadros, 2006, p.15-16).*

Para avaliarmos a perda auditiva utilizamos um aparelho denominado audiômetro, que mede a sensibilidade auditiva em cada ouvido. O nível de intensidade sonora é medido em decibéis (dB). A surdez manifesta-se de formas diferentes nas pessoas, dependendo de seu grau auditivo. Segundo Mori (2008, p. 34), a capacidade de ouvir varia de acordo com o grau de perda.

Surdez Leve - Escuta qualquer som, desde que seja um pouco mais alto.

Perda Moderada - Numa conversação, pergunta muito “hem? E, ao telefone, não escuta com clareza, trocando muitas vezes a palavra ouvida por outra foneticamente. Perda Severa - Escuta sons fortes como latido de cachorro, avião, caminhão, serra elétrica, e não é capaz de escutar a voz humana sem AASI (Aparelho Auditivo). Perda Profunda - Escuta apenas os sons graves que transmitem vibração (helicóptero, avião, trovão) (Mori, 2008, p. 34).

Além dos aspectos mencionados por Mori (2008), destacamos ainda que a surdez é classificada como unilateral, quando o indivíduo ouve apenas em um ouvido, e bilateral, quando afeta ambos os ouvidos. É importante ressaltar que o desenvolvimento da linguagem está relacionado com o grau de perda auditiva. Por exemplo, crianças com perda auditiva leve desenvolverão a linguagem oral espontaneamente, pois conseguem perceber os sons linguísticos de forma significativa.

Para Lacerda e Santos (2021) o desenvolvimento da linguagem é fundamental para o pleno desenvolvimento da criança surda, pois está intimamente ligado à cognição. É por meio da linguagem que o indivíduo constrói sua identidade com características próprias e única.

A maioria das pessoas surdas utilizam a língua de sinais como meio de comunicação. No Brasil denominamos Língua Brasileira de Sinais (Libras) “uma língua visuogestual utilizada naturalmente em comunidades surdas brasileiras, que permite seus usuários expressar sentimentos, ideias, ações e qualquer conceito/significado para estabelecer uma interação com as demais pessoas” (Lacerda; Santos, 2021, p. 203). É considerada natural, pois surgiu espontaneamente do convívio entre as pessoas surdas. “Tem estrutura própria, é autônoma, ou seja, independentemente de qualquer língua oral em sua concepção linguística” (Gesser, 2009, p. 33).

Em comparação com a língua oral, podemos dizer que um sinal representa uma palavra, e cada sinal tem sua característica individual. Estudo de Miranda (2017, p. 15) afirmam que “as mãos têm importância fundamental” na formação dos sinais. Para a “confeção de um sinal na Língua Brasileira de Sinais, é preciso usar cinco parâmetros desta língua: configuração de mão, ponto de articulação, movimentos, orientação, e expressão facial ou corporal” (Miranda, 2017, p. 15). O conjunto desses parâmetros forma o sinal.

A Língua Brasileira de Sinais é oficialmente reconhecida como a língua dos surdos brasileiros, o que “trouxe discussões sobre a educação bilíngue, a valorização dos educadores surdos nas escolas e a presença de intérpretes em vários segmentos sociais, que foram marcos das conquistas dos surdos brasileiros após esse período” (Fernandes, 2012, p. 11).

A Lei 10.436/02 reconhece a LIBRAS como meio de comunicação e expressão do surdo. A efetivação da lei ainda avança lentamente, mas já identificamos algumas mudanças e progressos na inclusão e acessibilidade para a comunidade surda. Como por exemplo:

intensificou a presença de intérpretes nas escolas, igrejas, eventos e palestras, as universidades começaram a oferecer cursos de formação em Libras e nos cursos de graduação de fonologia e licenciaturas.

“A línguas de sinais precisa ocupar seu lugar em sala de aula, pois é o princípio elementar para o avanço das práticas do ensino de português como segunda língua para surdos” (Fernandes; Pereira; Ribeiro, 2024, p. 84). Desse modo fica estabelecido o compromisso com um ensino bilíngue, estabelecendo uma política linguística com base na Lei da Educação Bilingue, isso representa um grande desafio para a comunidade escolar, que, em geral, ainda não está preparada para receber esse novo perfil de aluno.

3. REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar é um processo complexo que envolve a adaptação das práticas pedagógicas e das instituições educacionais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sociais ou intelectuais, tenham acesso a uma educação de qualidade.

No Brasil, a inclusão escolar tem avançado significativamente desde a promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Brasil, 1996). No entanto, ainda persistem diversos óbices estruturais e pedagógicos, como a falta de investimentos na formação de professores. Muitos educadores se sentem despreparados para lidar com a diversidade de necessidades educacionais especiais em suas salas de aula. A formação inicial e

continuada de professores muitas vezes não aborda de maneira suficiente as estratégias e práticas inclusivas (Barbosa, 2018).

Além disso, a falta de recursos materiais, humanos e tecnológicos adequados dificulta a implementação efetiva das adaptações curriculares necessárias para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Outro desafio é a resistência, tanto por parte de alguns profissionais da educação quanto das próprias instituições escolares, em adotar práticas inclusivas que valorizem os alunos público-alvo da inclusão e consolidem uma educação bilíngue para estudantes surdos.

A integração do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nem sempre é eficaz, resultando em um atendimento fragmentado e pouco integrado.

a responsabilidade da escola e a atuação do professor em sala de aula devem levar em conta fatores sociais, culturais, econômicos, e a história educativa de cada aluno, como também as características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual (altas capacidades) [...]. Mas a responsabilidade não é suficiente, não basta apenas garantir o acesso; é necessário que se garantam a permanência e a qualidade, possibilitando o crescimento desses indivíduos. Deve haver parcerias envolvendo a assistência e o atendimento feito por especialistas, além da formação continuada e capacitação de professores das classes regulares para atender as demandas que aparecerem em suas salas de aula. A instituição escolar do ensino regular no Brasil sente-se despreparada para atuar com crianças com necessidades especiais, e o sistema segregador utilizado durante muito tempo na Educação Especial dificulta, e muito, ainda hoje, a realização das propostas de inclusão (Heredero, 2010, p. 196).

Os profissionais da educação e a instituição escolar têm um papel fundamental no processo de inclusão (Gomes; Rey, 2007). Eles devem trabalhar em conjunto para criar um ambiente acolhedor e inclusivo, que respeite e valorize a diversidade. Isso inclui a formação continuada dos professores, com investimentos em programas que capacitem os educadores a lidar com a diversidade na sala de aula e promovam práticas pedagógicas inclusivas. É essencial implementar adaptações curriculares que considerem as necessidades individuais

dos alunos, realizadas em colaboração com especialistas em educação especial e continuamente revisadas e ajustadas. Além disso, é crucial criar um ambiente escolar acessível e acolhedor para todos os alunos, eliminando barreiras arquitetônicas e promovendo uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão.

A década de 1990 foi marcada pela legitimação de ações que começaram a dar visibilidade à presença de pessoas com deficiência nas escolas. Surgiram debates em defesa de uma política educacional que promovesse a igualdade no acesso à educação. A Declaração de Salamanca (1994) foi um marco dessa mudança, defendendo a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais e preconizando que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, oferecendo oportunidades para que se desenvolvam intelectualmente, promovendo o aprendizado de acordo com suas capacidades, características e interesses.

A criação de uma cultura escolar inclusiva passou a ser disseminada e tornou-se essencial para a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas. Isso envolve a promoção de valores como respeito, empatia e cooperação entre todos os membros da comunidade escolar (Silva, 2023). Campanhas de conscientização, palestras e atividades que celebrem a diversidade podem ajudar a construir um ambiente onde todos se sintam valorizados e respeitados. Por exemplo, a organização de uma semana da diversidade, com atividades envolvendo todos os alunos e abordando temas como inclusão, igualdade e direitos humanos, pode ser uma forma eficaz de sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da

inclusão, cursos de libras são essenciais para favorecer a comunicação entre os ouvintes e surdos.

A inclusão escolar não é um processo restrito à sala de aula. A participação ativa da comunidade e da família é essencial para o sucesso das práticas inclusivas. As famílias devem ser vistas como parceiras no processo educativo, contribuindo com suas perspectivas e conhecimentos sobre as necessidades específicas de seus filhos (Sanchez, 2011).

A construção de uma prática pedagógica inclusiva é um desafio contínuo que exige compromisso, dedicação e colaboração de todos os envolvidos no processo educativo. Investir na formação continuada dos professores, promover campanhas de conscientização para os alunos, implementar adaptações curriculares, criar um ambiente escolar inclusivo e adotar práticas de ensino colaborativo são passos significativos para avançar na inclusão escolar, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

4. A INCLUSÃO DO ESTUDANTE SURDO NO ENSINO REGULAR

Ao refletirmos sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino regular, identificamos um grande desafio para o sistema educacional, pois essas mudanças exigem a adaptação de novas práticas pedagógicas, a reformulação das estruturas curriculares, a acessibilidade linguística e recursos adequados que atendam às necessidades desses estudantes. Segundo Miranda (2017, p. 38), “o desafio da educação dos surdos é notadamente promover a sua instrução, bem como sua formação intelectual e afetiva, respeitando

a diferença linguística desses estudantes e buscando estratégias para uma educação de qualidade”.

A presença de estudantes surdos nas escolas regulares ainda enfrenta muitas lacunas, o que traz prejuízos significativos para a aprendizagem e o desenvolvimento linguístico. Essas lacunas estão enraizadas no cotidiano escolar, inclusive nos docentes que atuam nesses ambientes, pois, se o não desenvolver práticas pedagógicas colaborativa que beneficie o ILS, o processo de aprendizagem do aluno não será significativo (Lacerda; Santos, 2021).

A inclusão de surdos nas escolas regulares apresenta-se como uma “proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola” (Lacerda, 2006, p. 166).

Dentre as dificuldades encontradas, destaca-se a falta de acessibilidade linguística. O estudante surdo não tem acesso a um ambiente acessível que possibilite a convivência e o compartilhamento de uma língua e uma experiência visual que promovam a plena comunicação entre eles.

A forma mais adequada para estabelecer a comunicação com as pessoas surdas seriam por meio das línguas de sinais pela modalidade visual-espacial que privilegia suas potencialidades. No entanto, devido desconhecimento dessa forma de comunicação pelos professores e pelos colegas de classe, a oralidade predomina em muitos das informações socializadas em sala de aula não são compartilhadas por alunos surdos. Isso faz com que eles não tenham acesso aos conteúdos acadêmicos e o que dificulta seu aprendizado e sua produção nas avaliações (Fernandes, 2012, p. 107).

Com base em suas pesquisas, Lacerda (2006) teve a mesma visão de Fernandes (2012) sobre a carência linguística que está presente nas escolas com estudantes surdos matriculados e nos faz um alerta:

[...] para o fato de que o aluno surdo, frequentemente, não compartilha uma língua com seus colegas e professores, estando em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados, aspectos estes, em geral, não problematizados ou contemplados pelas práticas inclusivas' (Lacerda, 2006, p.168).

Fica evidente que esta é a realidade das nossas escolas brasileiras, uma inclusão superficial. O que está acontecendo para que o

processo inclusivo dos surdos realmente aconteça? Será que a implementação de escolas bilíngue seria a solução?

Ao refletirmos sobre a realidade atual nos deparamos com várias barreiras que impossibilitam o acesso ao ensino. É comum hoje a escola contratar um intérprete e acreditar que está promovendo a inclusão. No entanto, a garantia de um intérprete de Libras em sala de aula não é necessariamente uma inclusão. Embora o intérprete seja fluente na Libras, garantindo a acessibilidade aos conteúdos em sala de aula, não podemos julgar e dizer que a escola é inclusiva. Ainda persistimos em incluir, não permitindo as mesmas oportunidades de ensino aprendizagem para todos.

A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade surda escolar, porém não satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, precisam de recursos que, na maioria dos casos, não tem sido oferecido pela escola (Miranda, 2017, p. 9).

É perceptível que o aluno fica isolado em sala de aula: a única pessoa que o surdo tem contato é com o intérprete de libras, de modo que os demais professores e alunos não estabelecem comunicação, pois não conhecem a língua de sinais; para eles, este aluno é um estranho. “A desinformação dos professores e o desconhecimento sobre a surdez e sobre os modos adequados de atendimento ao surdo são frequentes” (Lacerda, 2006, p. 176).

As aulas não são adaptadas e não consideram que o estudante surdo é visual, por exemplo: em vez de colocar somente textos, é mais significativo colocar imagens; não ficar falando a aula inteira sem nenhum recurso visual; colocar slides, charges para prender a atenção do estudante surdo e facilitar sua compreensão. Isso é importante na medida em que, “quanto mais o professor inserir o aprendiz na situação que se enquadra a atividade proposta, quanto mais ‘insumos’, isto é, contextos linguísticos e situações extralinguísticas, forem ao aprendiz apresentados, melhor será o resultado” (Salles, 2007, p. 18).

É necessário a reformulação do currículo escolar pois não podemos planejar uma aula de língua portuguesa para estudante surdo da mesma forma como se planeja uma aula para estudante ouvinte, pois o ensino para o estudante surdo requer a utilização de recursos didáticos visuais e a maioria dos professores não desenvolve essas estratégias de ensino em sala de aula.

A educação de surdos bem-sucedida parte da realidade de cada estudante; é norteada por um currículo visual compatível com as necessidades e especificidades dos estudantes, sem diminuir conteúdos, com as adequações necessárias, conduzidas por metodologias de ensino comunicativas e interacionistas, que atendam às diversas necessidades dos estudantes, consolidada com a aplicação de materiais didáticos visuais, bilíngues, diferenciados e apropriados a cada área, conteúdo e contexto, submetida, a avaliação em libras e português escrito de acordo com as habilidades e competências em desenvolvimento (Fernandes; Pereira; Ribeiro, 2024, p 85).

É essencial que os estudantes surdos frequentem escolas bilíngues, pois as escolas inclusivas não estão preparadas para receber este novo estudante. Estudos de Lacerda e Santos (2021, p 214) dizem que o ensino em escolas inclusivas não está sendo significativo, pois:

as metodologias de ensino utilizadas pelos professores não favorecem o aprendizado dos alunos surdos pois são pensadas e direcionadas aos alunos ouvintes, tendo a crença de que atuação do intérprete será suficiente para o entendimento do aluno surdo sobre a matéria.

Diante desse contexto, percebemos que os estudantes surdos só poderão ter acesso a uma experiência escolar plena se estiverem não só em salas de aula bilíngues, como também em escolas bilíngues.

A questão das dificuldades de comunicação dos surdos é bastante conhecida, mas, na realidade brasileira, as leis (10.436, 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a língua de sinais brasileira, é mais recentemente o Decreto 5626/05, que regulamenta as leis 10.098/94 e 10.436/02 e orienta ações para o atendimento à pessoa surda) e este conhecimento não tem sido suficiente para propiciar que o aluno surdo, que frequente uma escola de ouvintes, seja acompanhado por um intérprete. Além disso a presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimento sobre a surdez e a língua de sinais entre outros (Lacerda, 2006, p.176).

Assim, para que o ensino realmente se efetive e o estudante surdo tenha a garantia de se comunicar em sua língua materna, a língua de sinais, é fundamental que toda a comunidade escolar seja fluente. Desde o gestor que transmite uma mensagem em Língua de Sinais, o professor de História que ministra sua aula nessa língua e a utiliza com todos os alunos, o porteiro que cumprimenta o aluno

em Língua de Sinais, até a merendeira e outros membros da equipe escolar – todos precisam ser bilíngues, pois a aprendizagem só acontece quando se estabelecem relações com os sujeitos. Não podemos, por exemplo, colocar um estudante surdo em uma sala com estudantes ouvintes que não são usuários de sua língua.

Diante desse contexto, concluímos que o ideal na escolarização dos surdos seria uma escola onde todos valorizem sua língua. Pensar em escolas ou classes bilíngues é o ideal para a formação integral dos estudantes surdos.

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada nas escolas que se propõe a torna acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como a língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (Quadros, 1997, p. 27).

Estudos de Quadros (1997), Fernandes (2012), Lacerda (2006) apontam que, na educação de surdos, o ideal é utilizar o bilinguismo, envolvendo duas línguas: a Língua de Sinais local e a língua portuguesa escrita, considerando o contexto brasileiro. Na escola regular, geralmente não há professores bilíngues; o que ocorre é o professor ministrando a aula com a presença do intérprete.

“A educação bilíngue necessita, para sua execução, de uma reestruturação do sistema educativo, promovendo ações que visem o envolvimento de profissionais da educação proficientes em Libras” (Miranda, 1997, p. 14).

É necessário pensar na educação dos surdos dentro de suas especificidades, em uma escola onde todos falem sua língua, promovendo seu desenvolvimento integral e a consolidação de sua cultura e identidade surda. “A escola deve ser especial para os surdos, mas, ao mesmo tempo, deve ser uma escola regular de ensino. Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, em Libras” (Quadros, 1997, p. 32).

A educação de surdos tem a mesma finalidade da educação comum, visando à aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento em diferentes áreas: cognitiva, afetiva, social, motora, sensorial e, no caso do estudante surdo, com um foco especial no ensino da Língua Brasileira de Sinais e da língua predominante do país na modalidade escrita.

A educação Bilingue envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança depende de decisões político-pedagógicas. Ao optar em oferecer uma educação bilíngue, a escola estará assumindo uma política linguística em que duas línguas coexistirem no espaço escolar (Quadros, 2006, p. 18).

O ensino da Língua Portuguesa escrita para a comunidade surda é o caminho para a participação, o sucesso pessoal e social junto à população ouvinte, sendo um poderoso instrumento de promoção ao conhecimento. Diante desse contexto, é importante compreender que a língua oficial do país é uma segunda língua para pessoas surdas; assim, é necessário termos um olhar diferenciado, e a escola precisa promover a aprendizagem do português escrito, buscando oferecer uma educação de qualidade para a comunidade surda, na perspectiva bilingue (Quadros, 2006).

Todas as crianças surdas podem conhecer e utilizar a língua de sinais, desde que estejam inseridas em espaços de convivência e interações cotidianas. A Libras deve estar ao alcance de todos os surdos e não ser uma concessão de algumas escolas. Na alfabetização do surdo, é necessário que se priorize a língua portuguesa na modalidade escrita; caso contrário, ele se sentirá um estrangeiro em seu próprio país. Cita Quadros (2006, p.19):

Que a educação bilingue depende da presença de professores bilingues. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir essa tarefa estará embuído da necessidade de aprender a Língua Brasileira de Sinais. A educação bilingue vai apresentar diferentes contextos dependendo das ações de cada município e de cada estado brasileiro.

Pensar a educação dos surdos implica refletir sobre as ações pedagógicas, buscando melhorar o processo de ensino-

aprendizagem e a formação continuada dos professores, a fim de oferecer uma educação significativa para a formação das pessoas surdas.

Nesse contexto, os professores devem caminhar de mãos dadas com a pesquisa, visando encontrar novos métodos. Quadros (2006, p. 30) esclarece que “os professores devem ser especialistas na Língua Brasileira de Sinais e, além disso, devem ter habilidades para explorar a capacidade das crianças de relatar suas experiências”. Esse é um dos meios mais efetivos para o desenvolvimento da consciência sobre a língua.

As classes ou escolas bilíngues são um modelo educacional que promove o desenvolvimento linguístico pleno dos surdos, com professores bilíngues que utilizem a língua de sinais como principal meio de comunicação, valorizando a comunidade, a identidade e a cultura surdas.

5. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. O levantamento teórico foi realizado nas plataformas Google Acadêmico e SciELO, durante o período de março a maio de 2024, abrangendo publicações entre os anos de 1994 e 2024, com ênfase nas duas últimas décadas, período em que ocorreram significativos avanços legais e teóricos sobre a temática.

Os descritores utilizados nas buscas foram: educação de surdos, inclusão escolar, educação bilíngue, língua brasileira de sinais, Libras na escola regular e práticas pedagógicas inclusivas. Foram incluídos materiais que discutem especificamente a inclusão de estudantes surdos no contexto da educação básica e superior, abordando

aspectos legais, linguísticos e pedagógicos. Como critérios de inclusão, consideraram-se textos acadêmicos (artigos, livros e capítulos) publicados em português, com acesso completo, e que tratassem da surdez sob a perspectiva da inclusão escolar. Excluíram-se materiais que abordavam outras deficiências sem foco na surdez, documentos repetidos e publicações sem fundamentação científica.

O referencial teórico foi composto por autores reconhecidos na área, como Quadros (1997; 2006), Lacerda (2006; 2021), Fernandes (2012), Miranda (2017) e Gesser (2009), além das legislações e diretrizes oficiais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 14.191/2021 e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). A análise crítica desses materiais permitiu compreender os desafios e avanços na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e bilíngue para os estudantes surdos.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados da pesquisa bibliográfica evidenciam que a inclusão de estudantes surdos no ensino regular ainda enfrenta desafios significativos, sobretudo pela permanência de barreiras linguísticas, pedagógicas e institucionais. O estudo demonstra que a surdez deve ser compreendida para além da condição auditiva, considerando suas implicações no desenvolvimento da linguagem, da identidade e da aprendizagem.

Nesse sentido, a Língua Brasileira de Sinais assume papel central no processo educativo, pois constitui a primeira língua da comunidade

surda e possibilita a comunicação, a interação social e o acesso ao conhecimento escolar. Dessa forma, a inclusão não pode ser reduzida à matrícula do estudante surdo em uma sala regular, uma vez que sua aprendizagem depende de condições efetivas de acessibilidade linguística e pedagógica.

A análise aponta que a presença do intérprete de Libras, embora represente um avanço importante, não garante, isoladamente, a inclusão plena. Quando a escola mantém práticas centradas na oralidade e direcionadas aos estudantes ouvintes, o aluno surdo pode permanecer em situação de isolamento, interagindo apenas com o intérprete e tendo acesso limitado às relações sociais e aos conteúdos trabalhados. Essa realidade revela uma inclusão superficial, marcada pela presença física do estudante no espaço escolar, mas sem a reorganização necessária das práticas docentes, dos materiais didáticos, do currículo e das formas de avaliação.

Nesse contexto, os resultados indicam a necessidade de práticas pedagógicas visuais, bilíngues e contextualizadas, capazes de considerar a especificidade linguística dos estudantes surdos. O uso de imagens, slides, recursos visuais, materiais bilíngues e metodologias interativas contribui para tornar o ensino mais acessível e significativo. Do mesmo modo, o ensino da língua portuguesa deve ser compreendido como segunda língua, respeitando a Libras como primeira língua e evitando que o estudante surdo seja avaliado pelos mesmos parâmetros linguísticos utilizados com estudantes ouvintes. Nesse cenário, a adaptação curricular não deve significar redução de conteúdo, mas reorganização das estratégias de ensino para garantir igualdade de oportunidades de aprendizagem.

A discussão também evidencia que a efetivação da inclusão depende da formação continuada dos professores e do envolvimento de toda a comunidade escolar. Não basta que apenas o intérprete domine a Libras; é necessário que gestores, docentes, funcionários e colegas compreendam a importância da língua de sinais e da cultura surda no ambiente educacional. A escola inclusiva, portanto, deve assumir uma postura institucional comprometida com a acessibilidade, com a valorização da diversidade e com a construção de práticas que favoreçam a participação social e acadêmica dos estudantes surdos.

Dessa forma, os achados do artigo reforçam que a educação bilíngue se apresenta como uma proposta mais adequada para a escolarização dos estudantes surdos, pois reconhece a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua. Embora os avanços legais tenham contribuído para ampliar os direitos da comunidade surda, ainda há uma distância entre a legislação e a realidade das escolas. Portanto, a inclusão efetiva exige mudanças estruturais, pedagógicas e culturais, para que o estudante surdo não apenas esteja presente no ensino regular, mas tenha condições reais de aprender, interagir e desenvolver plenamente sua identidade linguística e social.

7. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes surdos na educação regular apresenta-se como um desafio significativo que demanda não apenas adaptações pedagógicas e estruturais, mas também uma transformação cultural profunda nas instituições escolares. É fundamental que o sistema educacional brasileiro reconheça a importância do bilinguismo, valorizando a Língua Brasileira de Sinais

(Libras) como a primeira língua dos surdos e promovendo o ensino do português escrito como uma segunda língua. Essa abordagem bilíngue não só facilita o acesso ao conteúdo escolar, mas também assegura o desenvolvimento integral desses alunos, respeitando suas especificidades linguísticas e culturais.

A presença de intérpretes de Libras nas escolas, embora seja um avanço, não basta para garantir a inclusão plena. Para que o processo educativo seja realmente inclusivo, é essencial que todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, gestores e demais profissionais, tenham formação e sensibilidade para lidar com a língua e a cultura dos surdos. A formação continuada dos educadores, com ênfase na aprendizagem de Libras e em metodologias inclusivas, é imprescindível para o sucesso dessa jornada.

Os estudos e reflexões apresentados reforçam a importância da criação de classes ou escolas bilíngues que favoreçam práticas pedagógicas inclusivas, aliadas a recursos visuais e interativos, que respeitem a identidade surda e fortaleçam a comunidade linguística e cultural.

Uma escola verdadeiramente inclusiva deve oferecer adaptações curriculares que considerem a natureza visual da aprendizagem desses estudantes, promovendo, assim, um ambiente mais acolhedor e produtivo para todos.

Por fim, a criação de uma política educacional que valorize e respeite a identidade linguística dos surdos, oferecendo igualdade de oportunidades no processo de ensino aprendizagem, é crucial. O envolvimento da família e da comunidade, bem como o incentivo à

pesquisa em práticas educacionais inclusivas, contribuirão para que o espaço escolar seja um local de realização e desenvolvimento pleno para todos os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Adaptações curriculares em ação:** declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva / Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEEP, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF, MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.** Brasília: Diário Oficial da União: seção 1, p. 23, 25 abr. 2002.

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.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 2005.

FERNANDES, Sueli, **Educação de Surdos**. Curitiba, InterSaberes, 1º Ed. 2012 (Série Inclusão Escolar).

FERNANDES Sueli; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **Português escrito para Surdos: princípios e reflexões para o ensino**. 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2024.

CESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOMES, Claudia; REY, Fernando Luis Gonzalez. **Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar**. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 27, p. 406-417, 2007.

HEREDERO, Sebastian. **Adaptação Curricular, Estratégia na Escola Inclusiva**. *Acta Scientiarum. Education Maringá*, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

HONORA, Márcia. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas surdez** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de, SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno Surdo, e agora? Introdução a Libras e Educação dos Surdos**. São Carlos: EDUSCAR, 2021.

LACERDA, C. B. F. DE. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p. 163–184, maio 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/abstract/?lang=pt> Acesso em: abr,2024.

MIRANDA, Patrícia. **Surdez e a Alfabetização no ensino regular**. 1ed – Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2017.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro (org.). **Fundamentos da deficiência sensorial auditiva**. Maringá: Eduem, 2008.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; GALUCH, Maria Terezinha (orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento: intervenção pedagógica para as pessoas com deficiência sensorial auditiva**. Maringá: Eduem, 2008.

QUADROS, Ronice Muller de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: Mec, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed,1997.

SANCHES, Isabel. **Do aprender para fazer ao aprender fazendo**: as práticas de Educação inclusiva na escola. Revista Lusófona de educação, v. 19, n. 19, 2011.

SILVA, Ester Ingrid Santos. **Aproximações e afastamentos: um estudo sobre as vozes da educação inclusiva em uma escola pública do Recife - PE**. 2023. 85 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://arandu.ufrpe.br/items/2cc408ab-2800-4ba2-8369-4f4bb2e1930f>. Acesso em: abr,2024.

UNESCO & MEC-Espanha (1994). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação: sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>. Acesso em: abr,2024.

¹ Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)

² Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (Unesp – Araraquara/SP). Professor do Curso de Bacharelado em Letras Libras da Universidade Federal de Roraima e Professor Permanente do Mestrado em Educação Inclusiva PROFEI/UFRR. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)