

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA CARDOSO DO NASCIMENTO SILVA

**INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM SURDEZ: UMA ANÁLISE A PARTIR
DE DOCUMENTOS OFICIAIS DO BRASIL**

TRÊS LAGOAS

2025

LUCIANA CARDOSO DO NASCIMENTO SILVA

**INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM SURDEZ: UMA ANÁLISE A PARTIR
DE DOCUMENTOS OFICIAIS DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível Mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Gomes Coelho.

TRÊS LAGOAS

2025

SILVA, Luciana Cardoso do Nascimento. **Inclusão escolar de pessoas com surdez: uma análise a partir de documentos oficiais do Brasil.** 2025. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2025.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilson Gomes Coelho
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Orientador

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Membro interno titular

Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP
Membro externo titular

Três Lagoas (MS), _____ de _____ de 2025.

A todos que me apoiaram nesse novo desafio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me concedeu a oportunidade de conhecer o Seu amor ágape por intermédio de Jesus Cristo. Com todo o coração, creio em Sua justiça e soberania sobre todas as coisas e todas as pessoas.

Em segundo lugar, expresso minha profunda gratidão ao meu esposo, Manoel Rosena da Silva. Sua disposição incansável em me apoiar é um testemunho do seu amor e dedicação. Agradeço também aos meus filhos, cuja compreensão e apoio têm sido inestimáveis.

Por fim, reconheço e agradeço ao Professor Dr. José Eduardo Lanuti, pois sua orientação em todo o processo dessa dissertação foi fundamental para que eu chegasse ao final dessa etapa com a sensação de dever cumprido. Suas orientações ampliaram significativamente meus conhecimentos acadêmicos e me impactaram de uma maneira intensamente produtiva. Para sempre grata.

Ao professor Dr. Gilson Gomes Coelho, agradeço pela parceria na orientação final da presente pesquisa. Sinto-me privilegiada!

Ao professor Dr. Christian Muleka Mwewa, agradeço por compor a banca avaliadora da presente pesquisa. É uma honra!

Muito obrigada a todos por fazerem parte dessa caminhada intelectual.

*A inclusão não nos impede,
ela nos move a partir da diferença.*

RESUMO

Nas últimas décadas, tem-se intensificado o debate acerca dos desafios do processo de escolarização de pessoas com surdez em uma perspectiva inclusiva, isto é, no contexto da escola comum do ensino regular. Todavia, observa-se que as práticas escolares nem sempre correspondem ao que está previsto nos documentos normativos e orientadores da educação inclusiva brasileira. A difusão do conhecimento aprofundado sobre a temática da inclusão escolar, tanto por parte dos professores quanto da comunidade escolar em geral, sobre o que estabelecem os marcos legais e políticos referentes à educação de surdos, configura-se como um dos principais entraves para a efetiva implementação da inclusão, podendo, inclusive, resultar em retrocessos no campo das conquistas educacionais das pessoas com surdez, haja visto que nem todos os âmbitos sociais estão teoricamente preparados para inserir estudantes com surdez. Nesse sentido, a presente pesquisa, de abordagem qualitativa e de natureza documental, teve como objetivo analisar, a partir dos principais documentos oficiais do Brasil, como vem sendo concebido e normatizado, teoricamente, o processo de inclusão escolar de estudantes com surdez. O *corpus* do estudo foi constituído pela Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão; pelo Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a referida lei; pelo fascículo sobre surdez da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); e pela Lei nº 14.191/2021, que dispõe sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. A análise dos documentos foi organizada a partir de três eixos temáticos: (1) Concepções de inclusão escolar nos documentos oficiais selecionados; (2) Interpretações da deficiência nos documentos oficiais selecionados e (3) Acessibilidade dos estudantes surdos: o que os documentos oficiais indicam? Os resultados evidenciam que os documentos analisados configuram marcos fundamentais na consolidação de uma política pública voltada à valorização da diferença linguística e cultural de pessoas com surdez, mas em um desses documentos a possibilidade de uma educação segregadora traz um alerta social. Diante dos documentos, conclui-se que o Estado Brasileiro mostra uma incongruência ao promover política de integração e inclusão e, em outro momento, propõe uma política de segregação educacional. Embora o Brasil disponha de um arcabouço legal robusto em favor da inclusão e da educação bilíngue para surdos e ouvintes, a efetividade dessas normativas ainda depende de ações mais consistentes por parte do poder público e das instituições de ensino. É imprescindível a disseminação de políticas públicas de conhecimentos aprofundados, o reconhecimento da Libras como língua de instrução e identidade cultural de pessoas com surdez e a consolidação da Educação Bilíngue como modalidade efetiva de ensino, assegurando o direito à aprendizagem em condições de equidade.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Surdez. Libras. Políticas educacionais. Educação bilíngue.

ABSTRACT

In recent decades, debates have intensified regarding the challenges involved in the schooling process of deaf people within an inclusive perspective, that is, in the context of mainstream education. However, it has been observed that educational practices do not always correspond to what is established in the official guidelines and normative documents of Brazilian inclusive education. The lack of knowledge, both from teachers and the school community in general, concerning the legal and political frameworks related to deaf education, represents one of the main obstacles to the effective implementation of inclusion and may even lead to setbacks in the educational achievements of people with disabilities. In this context, this qualitative research, based on a documentary analysis approach, aimed to examine how the process of school inclusion of deaf students has been conceptualized and regulated in Brazil's official documents. The corpus of this study consisted of the Law No. 10.436/2002, which recognizes the Brazilian Sign Language (Libras) as a legal means of communication and expression; Decree No. 5.626/2005, which regulates this law; the booklet on deafness from the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (Brazil, 2008); and Law No. 14.191/2021, which establishes the Bilingual Education of the Deaf as a specific educational modality. The analysis of these documents was organized around three thematic axes: (1) the recognition and institutionalization of Libras as the first language of the deaf person and as a central element in the mediation of the educational process; (2) the initial and continuing education of professionals involved in deaf education, especially bilingual teachers and sign language interpreters; and (3) the political and pedagogical guidelines for implementing Bilingual Education for the Deaf within the framework of inclusive education? The results show that the analyzed documents represent fundamental milestones in the consolidation of a public policy aimed at valuing the linguistic and cultural differences of deaf people, but one of these documents raises a social alert regarding the possibility of segregating education. Based on these documents, it is concluded that the Brazilian State demonstrates an incongruity by promoting a policy of integration and inclusion while, at another time, proposing a policy of educational segregation. Although Brazil has a robust legal framework in favor of inclusion and bilingual education for deaf and hearing people, the effectiveness of these regulations still depends on more consistent actions by the public authorities and educational institutions. It is essential to disseminate in-depth knowledge through public policies, to recognize Libras (Brazilian Sign Language) as the language of instruction and cultural identity of deaf people, and to consolidate Bilingual Education as an effective teaching modality, ensuring the right to learning under conditions of equity.

Keywords: School inclusion. Deafness. Libras. Educational policies. Bilingual education.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa

CIL - Central de Interpretação de Libras

EaD – Ensino a Distância

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NEPI - Núcleo de Estudos e Práticas Inclusivas

PNEEPEI– Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

TILS – Tradutor Interprete de Libras

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
1. INTRODUÇÃO.....	14
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	27
2.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA.....	28
2.2 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	29
2.3 FONTE DOS DADOS – OS DOCUMENTOS.....	30
2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	33
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	34
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	36
3.1 A INCLUSÃO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	41
3.2 MODELOS DE INTERPRETAÇÃO DA DEFICIÊNCIA.....	46
3.2.1 Modelo médico.....	48
3.2.2 Modelo social.....	49
3.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA PESSOAS COM SURDEZ	51
3.4 O QUE É O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)?.....	53
3.5 A ACESSIBILIDADE COMO UM DIREITO: TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA PESSOAS COM SURDEZ.....	55
4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A INCLUSÃO.....	59
4.1 CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO ESCOLAR NOS DOCUMENTOS OFICIAIS SELECIONADOS.....	59
4.2 INTERPRETAÇÕES DA DEFICIÊNCIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS SELECIONADOS.....	71
4.3 ACESSIBILIDADE DOS ESTUDANTES COM SURDEZ: O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS INDICAM?	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	89

APRESENTAÇÃO

Aos 32 anos de idade, em 2009, quando me mudei para a cidade de Três Lagoas, localizada no estado de Mato Grosso do Sul (MS), após 22 anos fazendo uso de entorpecentes, fui recebida para iniciar o tratamento de abandono e prevenção da drogadição por dependência química na Casa de Recuperação Desafio Jovem Peniel TL/MS, coordenada por líderes da Igreja Batista Peniel.

Naquela época, após um ano e cinco meses de internação, percebi que a igreja poderia ser um ambiente de socialização e trocas, capaz de proporcionar vivências que contribuíssem para uma nova vida cheias de novos desafios em sociedade.

A igreja era frequentada por um grupo de pessoas com surdez, que logo chamaram minha atenção, pois eu nunca havia tido qualquer experiência com a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Passei, então, a fazer parte desse grupo e, assim, se iniciou a minha experiência com a inclusão.

Sempre tive o interesse em estudar as questões que envolvem a inclusão social e, por compreender que ela depende diretamente da inclusão escolar, esse tema sempre me inquietou. O desafio de comunicação com pessoas com surdez era bem maior do que eu imaginava. Como havia abandonado meus estudos ainda na adolescência, decidi retomá-los, a partir das séries finais do ensino fundamental, para aprimorar meus conhecimentos em Libras e, ao mesmo tempo, aprender e compreender melhor a Língua Portuguesa, que me traria mais clareza no novo meio de comunicação que eu buscava.

No ano de 2011, iniciei um curso básico na Igreja Batista Peniel. Após essa primeira etapa, cursei os níveis intermediário e avançado em outras instituições. Em 2013, concluí com êxito o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, no ano seguinte, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por meio do ProUni, conquistei uma bolsa integral de 100% para cursar meu primeiro ensino superior.

No ano de 2019, concluí o curso de Licenciatura em História e, sem demora, matriculei-me em novas formações de segunda licenciatura, sendo: Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Letras-Libras. Logo em seguida, realizei dois cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*: Língua Brasileira de Sinais - Libras e Libras Tradução e Interpretação (TILS).

Para a minha surpresa, os cursos não trouxeram elementos que compõem a prática, como atividades de interação com usuários da Libras, simulações de situações comunicativas reais ou momentos sistemáticos de produção e recepção da língua em contextos cotidianos, oferecendo apenas conteúdos teóricos e históricos sobre a Libras. Isso evidenciou a importância

de dar continuidade aos estudos em formações que ofertam a modalidade prática. Contudo, percebi que ainda seria necessária a imersão em grupos ou comunidades que utilizam a Libras com frequência, a fim de alcançar a fluência linguística.

Nesse percurso de busca pelo conhecimento, em 2021 concluí a segunda licenciatura - o curso de Letras-Libras, na modalidade de Ensino a Distância (EaD). Atualmente, além dos cursos já mencionados, continuo estudando a prática de interpretação da Libras, por compreender que sua estrutura linguística é própria e está em constante construção, sendo possível aprender um novo sinal a cada dia.

Saliento que é extremamente necessário que o professor-pesquisador da área mantenha hábitos de estudos contínuos e participe de ações que envolvam as pessoas com surdez, pois são elas as criadoras dos sinais que se transformam em classificadores e palavras para aqueles que utilizam a Língua Portuguesa.

Em minha trajetória profissional, fui eleita Conselheira Tutelar do município de Três Lagoas (MS) no ano de 2016, permanecendo até o ano de 2019. Durante essa experiência desafiadora, tive a oportunidade de conhecer outras pessoas com surdez em diversos contextos sociais e religiões diferentes.

Desde 2019, a cidade de Três Lagoas (MS) passou a contar com uma Central de Interpretação de Libras (CIL). Contudo, esta instituição não substitui a escola comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), responsáveis pelo atendimento educacional de pessoas com surdez. Nesse contexto, fui a primeira Tradutora Intérprete de Libras (TILS) a trabalhar na CIL, que realiza atendimentos exclusivamente em espaços públicos, mediando a comunicação desse público com pessoas ouvintes, garantindo o acesso das pessoas com surdez a direitos essenciais, como: acesso à informação, à saúde e outros.

Ainda em 2019, tive a oportunidade de participar do primeiro processo seletivo para professores da Secretaria Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (SED/MS), no qual fui aprovada. A partir de 2020, passei a atuar como TILS na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio, em uma das escolas da rede estadual de ensino.

Com a pandemia, os atendimentos aos estudantes da SED/MS passaram a ser realizados de forma remota. Devido à disseminação do vírus da Covid-19 e à consequente suspensão das aulas presenciais, o ensino se tornou um grande desafio tanto para professores quanto para estudantes.

Durante a pandemia, em diversos períodos, foi necessário que a sociedade mantivesse o distanciamento social devido ao risco de contaminação. Assim, todos os setores foram afetados, inclusive o setor educacional, no qual estudantes e professores precisaram, de modo

improvisado, ministrar e assistir aulas de forma remota.

Essa situação gerou implicações, uma vez que, em muitos casos, os professores não estavam preparados para lidar com o uso de tecnologias digitais para desenvolver suas aulas. Da mesma forma, os estudantes também enfrentaram dificuldades, muitas vezes por não possuírem computadores e/ou celulares, nem acesso à internet, o que dificultou a participação nas aulas remotas.

Destaco, assim, inclusive, os desafios enfrentados pelos estudantes com surdez, que enfrentaram diversas barreiras comunicacionais e atitudinais no período de inserção do ensino remoto nas escolas.

Com o ensino remoto, foi disponibilizado pelo governo do estado uma plataforma digital focalizada no ensino e estudo *online*, denominada *Google Classroom*. Por meio do acesso a esta e/ou outras plataformas, professores e estudantes se encontravam para participar das aulas. As traduções e interpretações das aulas em Libras foram realizadas com o auxílio de uma câmera, no ambiente virtual da plataforma utilizada pelo professor.

No início da pandemia, o aplicativo apresentou algumas instabilidades que prejudicavam a participação do estudante com surdez. Nesse sentido, é importante destacar que, para que haja uma boa compreensão do conteúdo, não deve haver interrupções na tradução nem falhas tecnológicas. Essas dificuldades resultaram em diversas perdas de conteúdos curriculares. Devemos, ainda, considerar os problemas relacionados à falta de acesso à internet.

A situação provocada pela pandemia trouxe à tona algumas questões educacionais que nem sempre são problematizadas, como: a formação docente para o uso pedagógico dos recursos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs); o acesso dos estudantes à internet; a participação da família na vida escolar; a organização de atividades pedagógicas que garantam a participação de toda a turma; e, sobretudo, a importância do encontro diário entre os pares que a escola proporciona.

Diante desse cenário, problemas que já faziam parte do cotidiano de muitos professores, estudantes e suas famílias ganharam uma dimensão ainda maior durante o período pandêmico, dentre eles:

- Barreiras tecnológicas: A migração para o ensino remoto evidenciou a disparidade no acesso à internet e a dispositivos tecnológicos entre a usuários da/de Libras. A falta de familiaridade com ferramentas digitais e plataformas online representou um obstáculo adicional.
- Comunicação ineficaz: A comunicação mediada por telas, sem a presença física e a

expressividade corporal natural, dificultou a compreensão e a interação entre professores e estudantes com surdez. A falta de intérpretes de Libras qualificados em plataformas digitais também agravou o problema.

- Isolamento social: O distanciamento social imposto pela pandemia afetou profundamente os usuários da/de Libras, que depende da interação presencial para sua comunicação e desenvolvimento social. A falta de contato com seus pares e com a os usuários da/de Libras gerou sentimentos de isolamento, solidão e frustração.

Ainda em 2021, um marco em minha trajetória foi a oportunidade de participar do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (NEPI), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas, sob a coordenação do Professor Doutor José Eduardo Lanuti. Além disso, pude participar como aluna ouvinte da disciplina “Educação Escolar: Diferença e Inclusão”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da mesma universidade, ministrada pelos professores doutores Eliane de Souza Ramos e José Eduardo Lanuti.

As discussões das quais participei no NEPI e na referida disciplina contribuíram para que eu compreendesse melhor as causas das situações de exclusão enfrentadas pelas pessoas com surdez e por outros grupos marginalizadas na sociedade. Essas situações decorrem, em grande parte, da definição de um modelo de pessoa que serve como parâmetro para julgar as demais, seja em relação ao comportamento, aos modos de comunicação ou a outros aspectos. Além disso, pude estudar as bases teórico-filosóficas de uma escola para todos e passei a compreender mais profundamente a importância da inclusão do estudante com surdez nas escolas comuns.

Minha participação no NEPI, a disciplina cursada no PPGE/UFMS e a experiência como tradutora e intérprete de Libras durante o período pandêmico me fizeram constatar que a ruptura do convívio em sala de aula prejudica ainda mais o aprendizado de todos os estudantes, sejam eles surdos ou ouvintes. Diante disso, ingressei no mestrado com o propósito de investigar mais a fundo as questões que envolvem o processo de escolarização de estudantes com surdez.

1 INTRODUÇÃO

Para estabelecer um referencial claro sobre o tema, é preciso iniciar pelo conceito de surdez, compreendido de forma histórica e atual. Tradicionalmente, a surdez foi entendida apenas como a ausência ou redução da capacidade auditiva, enquadrada sob uma perspectiva estritamente médica. Nessa concepção, a surdez era tratada como uma limitação individual, desvinculada de fatores sociais ou culturais. No entanto, a partir de movimentos sociais e de uma abordagem mais ampla das diferenças humanas, o conceito evoluiu para incorporar também as dimensões linguísticas e socioculturais da surdez.

Nesse sentido, a surdez passou a ser entendida como uma condição que envolve aspectos linguísticos e de pertencimento cultural, especialmente quando relacionada ao uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão. Essa perspectiva, mais contemporânea, considera a surdez não apenas como uma condição fisiológica, mas como integrante de uma comunidade linguística e cultural, em que a língua de sinais ocupa posição central (Aragon; Santos, 2015).

No Brasil, a definição de surdez e o reconhecimento da Libras encontram amparo em documentos oficiais que orientam políticas públicas e práticas educacionais. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, e o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta sua implementação, inclusive no contexto educacional. Essas normativas reforçam a necessidade de considerar a surdez não apenas como deficiência individual, mas como condição que demanda atenção à língua e à cultura surdas no processo de inclusão escolar e social.

É importante destacar a distinção conceitual entre os termos deficiência auditiva e surdez, frequentemente utilizados como sinônimos, mas que carregam implicações teóricas distintas. Enquanto a deficiência auditiva está associada a uma abordagem predominantemente clínica e biomédica, centrada na perda auditiva e em seus graus, o conceito de surdez, sob uma perspectiva sociocultural, enfatiza a experiência linguística e identitária do sujeito surdo. Nessa abordagem, a língua de sinais não é vista como recurso compensatório, mas como língua plena, capaz de garantir o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos indivíduos surdos. (Aragon; Santos, 2015).

Sob essa ótica, a inclusão escolar da pessoa com surdez não pode restringir-se ao acesso físico à escola regular, devendo contemplar, sobretudo, a inclusão linguística, entendida como a garantia de condições efetivas de comunicação e aprendizagem por meio da Libras. Tal compreensão encontra respaldo em documentos oficiais brasileiros, como a Lei nº 10.436/2002

e o Decreto nº 5.626/2005, que reconhecem a Libras como meio legal de comunicação e estabelecem diretrizes para sua utilização no contexto educacional. Assim, a efetivação da inclusão da pessoa surda pressupõe não apenas adaptações pontuais, mas a reorganização das práticas pedagógicas e a formação adequada dos profissionais da educação, de modo a assegurar o direito à aprendizagem em condições de equidade.

Além disso, cabe destacar que a presente pesquisa dialoga diretamente com a proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus de Três Lagoas (PPGEducação/CPTL), especialmente no que se refere ao compromisso com a análise crítica das práticas educativas em contextos marcados pela diversidade. Ao abordar a inclusão linguística da pessoa com surdez no ambiente educacional, o estudo insere-se de modo particular na linha de pesquisa Educação, Infâncias e Diversidades, cuja temática contempla a educação especial, a inclusão, a cultura e as práticas pedagógicas voltadas para sujeitos historicamente marginalizados no espaço escolar.

Nesse sentido, a investigação contribui para o aprofundamento das discussões acerca das políticas públicas educacionais e das práticas pedagógicas inclusivas, considerando a surdez não apenas como uma condição individual, mas como uma questão social, linguística e cultural que atravessa o campo educacional. Ao problematizar as barreiras linguísticas enfrentadas pelas pessoas surdas e a formação dos profissionais que atuam nesse contexto, a pesquisa alinha-se aos pressupostos da linha ao refletir sobre a construção de práticas educativas que respeitem as diversidades e promovam o direito à aprendizagem.

A relevância social do estudo reside no fato de que a efetivação da inclusão linguística da pessoa surda constitui um desafio que ultrapassa os limites da escola, envolvendo toda a sociedade brasileira. Trata-se de uma temática diretamente relacionada à garantia de direitos, à equidade educacional e à consolidação de políticas públicas que assegurem condições reais de participação, comunicação e aprendizagem. Dessa forma, a pesquisa reafirma o papel social da educação na construção de uma sociedade mais justa e plural, em consonância com os princípios que orientam o Programa de Pós-Graduação em Educação do CPTL.

Conforme Mantoan (2015), a Educação Especial no Brasil percorreu três fases históricas distintas, cada uma marcada por concepções diferentes sobre a deficiência e o atendimento educacional. O primeiro período, denominado de fase da segregação, caracterizou-se pelo atendimento especializado voltado principalmente à saúde e pela educação em instituições separadas, segmentadas de acordo com o tipo de deficiência. Nesse contexto, predominava o assistencialismo, e a lógica era a de separar os estudantes em escolas específicas: algumas exclusivamente para pessoas cegas, outras exclusivamente para pessoas com surdez,

ou ainda para aqueles com deficiências físicas e/ou intelectuais. A ênfase estava na correção ou compensação das limitações individuais, sem preocupação com a participação desses estudantes na sociedade ou na escola comum.

Na segunda fase, marcada pelo movimento de integração, surgido na década de 1960, começou-se a promover a inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares, ainda que de forma limitada e supervisionada. Nessa abordagem, os estudantes continuavam recebendo atendimento especializado, porém dentro da escola comum, em classes específicas ou com atividades segregadas, refletindo uma visão parcialmente inclusiva. O foco da integração estava em “adaptar” o estudante à escola, e não em adaptar a escola às necessidades do estudante, mantendo, em muitos casos, barreiras pedagógicas e atitudinais (Mantoan, 2003).

Por fim, a terceira fase, correspondente à perspectiva da inclusão, enfatiza a transformação da escola e do currículo para garantir a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas limitações. Essa abordagem, defendida por Mantoan, desloca o foco do discente como “problema a ser corrigido” para a sociedade e a escola como responsável por remover barreiras, promovendo a equidade, a diversidade e a valorização das diferenças.

De acordo com Machado (2020), esse modelo tinha como objetivo principal a noção de “normalização” dos sujeitos, permitindo que estudantes com deficiência ou em situação de deficiência frequentassem escolas regulares apenas quando estivessem “prontos” para uma inclusão parcial. Caso contrário, eram colocados em “salas especiais” dentro das escolas regulares ou enviados para escolas especiais (segregadas). Por fim, o movimento de Inclusão escolar teve início nos anos 90. Nesse momento, o foco era a inclusão de todos os estudantes, sem exceção.

A realidade das escolas brasileiras ainda revela grandes desafios para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Embora tenham ocorrido avanços legais e políticos nas últimas décadas, persistem barreiras estruturais, atitudinais e pedagógicas que dificultam o acesso, a permanência e o aprendizado dos estudantes com deficiência(s) e outras necessidades educacionais específicas. Muitas instituições de ensino ainda carecem de infraestrutura adequada, recursos de acessibilidade, materiais didáticos adaptados e, principalmente, formação continuada para os profissionais da educação (Mantoan, 2003; Glat; Blanco, 2009). Além disso, a concepção de inclusão, por vezes, restringe-se à mera matrícula do aluno na escola regular, sem que se concretizem práticas pedagógicas capazes de garantir sua participação plena e significativa no processo de aprendizagem.

Apesar dos avanços nos documentos oficiais brasileiros, sobretudo a partir da década de 1990, que estabeleceram a inclusão como um direito, a efetivação desse princípio ainda

enfrenta obstáculos significativos. Ainda que a lei assegure a matrícula de todos os alunos na rede regular de ensino, a falta de formação dos profissionais e de estrutura em muitas escolas acaba por manter a exclusão na prática. Em outras palavras, o Brasil possui uma legislação avançada porque reconhece o direito à educação inclusiva de forma ampla e alinhada aos marcos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) - incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status de emenda constitucional (Decreto nº 6.949/2009). No entanto, para que a educação inclusiva se torne uma realidade concreta, é crucial superar o abismo existente entre o que está previsto na lei e o que de fato acontece nas escolas.

Dada a complexidade do tema, os conceitos de inclusão escolar são muitas vezes contraditórios e sofrem rejeições pelo viés de alguns pesquisadores. Sônia Maria Rummert (2008, 2012), Maria Amélia Almeida (2004, 2011), Cláudia Werneck (1997, 2019), Jean-Claude Michels (2011, 2017), Roseli M. M. Sant'Ana (2016) e Tomáz Tadeu da Silva (1999, 2009) tecem diversas afirmações sobre as dificuldades encontradas pelo público que é incluído no ensino regular, seguem as acusações dos autores supracitados, na ordem em que aparecem: Defende que a inclusão, sem mudanças estruturais, torna-se um discurso que apenas oculta desigualdades e não atende a todos os estudantes; Argumenta que a escola regular não está preparada para todos os estudantes e que, muitas vezes, o que ocorre é segregação dentro da própria inclusão; Critica a ideia de inclusão como "para todos" quando a escola não elimina barreiras. Defende que, nessa condição, a inclusão se torna excludente; Aponta que a inclusão pode funcionar como mecanismo seletivo: parece atender a todos, mas, na prática, apenas alguns conseguem acompanhar o currículo; Mostra que a escola brasileira ainda seleciona, mesmo dentro da sala comum, e que a inclusão acaba sendo limitada a certos perfis de estudantes; Afirma que o discurso inclusivo pode mascarar exclusões: a escola diz incluir todos, mas mantém práticas seletivas.

Todavia, esta pesquisa não tem como objetivo central analisar a inclusão escolar a partir de uma perspectiva predominantemente crítica de suas limitações estruturais, mas compreender propostas teóricas e pedagógicas que defendem a inclusão como princípio organizador do ensino, razão pela qual se opta por dialogar com autores que apresentam caminhos possíveis para a efetivação de práticas inclusivas no contexto da escola regular.

Na perspectiva de Mendes (2018), a adaptação das aulas é considerada essencial para a criação de uma escola genuinamente inclusiva. Essa adaptação implica oferecer o ensino de maneira individualizada a determinados estudantes, enquanto “os demais” realizam as atividades do currículo comum. A autora denomina essa prática de flexibilização do ensino,

que ocorre por meio de um Plano Educacional Individualizado (PEI). Ao adotar essa estratégia, levam-se em conta as particularidades de cada estudante, como seus estilos e ritmos de aprendizagem, bem como possíveis dificuldades sensoriais, motoras ou cognitivas. No entanto, o ensino tende a ocorrer de forma a separar os estudantes “com” e “sem” deficiência, o que promove apenas a integração física, e não uma genuína inclusão no processo de aprendizagem.

Nessa mesma linha de pensamento, Capellini (2004) alerta para o perigo do que denomina “falsas inclusões”, situações em que o estudante com deficiência está matriculado na turma comum do ensino regular, mas não recebe os recursos e adaptações necessários para seu desenvolvimento pleno. Para ela, a inclusão envolve desde a reorganização escolar e a capacitação docente até reformas nas políticas públicas educacionais, onde incluir significa muito mais do que apenas registrar matrículas: é preciso reformular toda a organização da escola, desde a adaptação dos espaços físicos até as formas de ensinar e a postura de cada profissional envolvido na educação.

É possível entender que, apesar de sua defesa da inclusão, a ideia de adaptação do ensino para alguns estudantes faz com que o professor não altere sua forma de ensinar a todos os discentes. Assim, mantém-se o modelo tradicional de ensino, enquanto determinadas estratégias e atividades são individualizadas àqueles que constituem o público-alvo da Educação Especial.

Kassar (2011), outra pesquisadora da educação inclusiva, argumenta que a adequação das atividades pedagógicas é essencial para assegurar o engajamento e o desenvolvimento educacional de todos os estudantes, especialmente daqueles com deficiência ou demandas específicas de aprendizagem.

Ao discutir a inclusão, Mendes (2018), Capellini (2004) e Kassar (2011) enfatizam o público-alvo da Educação Especial, ou seja, estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Além disso, focam a adaptação do ensino como meio de promover uma educação inclusiva.

Em contrapartida, outros autores como Mantoan e Lanuti (2022), ao estudarem a singularidade humana relacionada às diferentes formas de aprender e de participar do processo educativo, entendem que a inclusão é para todos e, portanto, não está relacionada à mera inserção de um grupo de estudantes no processo educacional comum. Para os autores, o ensino deve ser o mesmo para toda a turma, e isso não significa oferecer um único tipo de atividade para todos, mas propor diversas atividades pelas quais as diferentes capacidades dos estudantes vão sendo exploradas em um contexto único. Nessa lógica, as atividades não são adaptadas, mas pensadas para todos; o que deve ser repensado é a qualidade do ensino oferecido; enquanto

os recursos de acessibilidade, as estratégias e os serviços de Tecnologia Assistiva (TA) podem ser individualizados.

Para Mantoan e Lanuti (2022), o fato de os estudantes estarem todos juntos fisicamente na mesma sala de aula, mas alguns realizarem atividades adaptadas, configura, na verdade, a integração. É sob essa perspectiva que a pesquisa se desenvolve, enfatizando a inclusão como um direito humano inegociável, com foco na equidade e na valorização das diferenças, onde a escola deve ser única e para todos, sem separações ou diferenciações que excluem alguns estudantes.

A inclusão é um processo que busca assegurar a total participação de todos os indivíduos, levando em conta sua singularidade, em todos os níveis da vida social, especialmente na Educação. Esse processo requer transformações significativas nas abordagens educativas, na formação dos educadores, na estrutura das instituições de ensino e na percepção das diferenças humanas pela sociedade.

Embora a inclusão escolar seja amplamente defendida nos documentos oficiais, o tema é permeado por contradições e disputas teóricas. Autores como Rummert (2008, 2012), Michels (2011, 2017), Sant’Ana (2016) e Silva (1999, 2009) problematizam as políticas inclusivas ao apontarem que, na ausência de mudanças estruturais na organização da escola e na formação docente, a inclusão pode assumir um caráter meramente discursivo, mantendo práticas seletivas e excludentes no interior da escola regular. Nessa perspectiva crítica, a permanência do estudante com deficiência no ensino comum nem sempre garante condições efetivas de aprendizagem e participação.

Em contraposição, Mantoan (2003, 2015) e Lanuti (2022) defendem a inclusão como princípio organizador do ensino, compreendendo-a como um processo que exige a reorganização das práticas pedagógicas e do currículo para atender à diversidade de todos os estudantes. É a partir desse tensionamento que esta pesquisa se posiciona, assumindo a inclusão, especialmente a inclusão linguística da pessoa com surdez, como um direito e como um desafio pedagógico que demanda a superação de práticas excludentes e a construção de condições reais de aprendizagem.

As contradições conceituais relacionadas ao ensino e à educação inclusiva apresentadas aqui mostram que a inclusão ainda não é uma realidade. Apesar disso, as políticas públicas educacionais no Brasil são muito avançadas. Tais documentos evoluíram ao tratar, por exemplo, a surdez como uma característica linguístico-cultural, estabelecendo diretrizes para o ensino em Libras e Língua Portuguesa. Contudo, a aplicação dessas normas apresenta disparidades, pois

diversas escolas da rede comum de ensino não dispõem de profissionais qualificados ou materiais adequados para oferecer o ensino bilíngue.

Embora se saiba que a inclusão não se restrinja apenas à inserção de um público específico na escola comum, é importante que se discuta as especificidades de determinados grupos, sobretudo para identificar as barreiras que eles enfrentam em seu processo de escolarização. Nesse sentido, observa-se, no Brasil, uma expressiva discussão sobre a inclusão de pessoas com surdez.

Por uma visão médica, a surdez é uma condição caracterizada pela perda parcial ou total da audição, podendo ser leve, moderada, severa ou profunda. Ela pode ser congênita, ou seja, presente desde o nascimento, ou adquirida ao longo da vida, devido a fatores como doenças, exposição a ruídos intensos, envelhecimento ou traumas. Essa condição influencia a forma como a pessoa se comunica e se relaciona com o ambiente, mas não restringe suas habilidades intelectuais, emocionais ou sociais. No entanto, essa definição biológica da surdez não deve se sobrepor ao Modelo Social da Deficiência, que, para além das limitações do corpo do sujeito, enfatiza a interação do indivíduo com as barreiras impostas pelo meio (Mantoan; Lanuti, 2022).

Tais autores estão em conformidade com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que prioriza a pessoa como ser singular, antes de definir a condição biológica, as capacidades e possibilidades de uma pessoa. Esta pesquisa, seguindo essa ideia, entende que a surdez é uma característica do indivíduo, que não o define por inteiro. Em síntese, a surdez não deve ser empregada para classificar ou limitar quem tem essa condição.

Sendo a escola um espaço de encontro de pessoas que se diferem por natureza e contribuem para o desenvolvimento umas das outras, a coletividade própria do ambiente escolar torna-se essencial para o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, emocional e social, conforme as possibilidades de cada estudante. Nesse espaço rico de possibilidades, é necessário prever os diversos modos de expressão de ideias e de comunicação, considerando, evidentemente, a Libras como um meio oficial de comunicação (Vygotsky, 2007).

Na perspectiva inclusiva, o processo de escolarização de pessoas com surdez ressalta a liberdade do estudante para se expressar em uma ou em outra língua e participar de um ambiente escolar que desafie seu pensamento e exercite sua capacidade perceptivo-cognitiva, permitindo o desenvolvimento de habilidades necessárias para atuar e interagir no mundo social compartilhado por todos. Deflagrar iniciativas no meio escolar pautadas no reconhecimento e na valorização da diferença humana é essencial para que demonstrem a possibilidade de uma educação escolar inclusiva de pessoas com surdez na escola comum (Mantoan, 2015).

O movimento inclusivo no Brasil, que teve início na década de 1990, conforme destacado por Mantoan (2002), tem como objetivo incluir todos os estudantes na escola comum, garantindo que cada um tenha seus direitos de acesso, permanência, participação e aprendizagem assegurados. Isso significa que todos devem poder se comunicar, interagir e expressar suas necessidades de acordo com suas capacidades, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). No entanto, nos últimos anos, temos enfrentado um significativo retrocesso educacional, marcado pela falta de consenso sobre o que realmente significa a educação inclusiva.

A PNEEPEI, de 2008, inaugurou uma perspectiva educacional no Brasil, quando pensou a educação especial como uma modalidade complementar à formação do estudante, não mais substitutiva, como sendo um sistema de ensino paralelo, ela instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ocorre por meio do estudo de caso e do plano de AEE, um serviço de acessibilidade que não entende a deficiência como um atributo da pessoa, mas do meio. Nesse sentido, essa política de educação foi revolucionária.

Em 2020, o Decreto 10.502 (revogado) foi um exemplo desse retrocesso, ao buscar alterar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). O que foi chamado, na época, de “atualização”, configuraria, na verdade, uma volta aos ideais da Integração escolar. Atualmente, ainda há no país um movimento forte, liderado por escolas especializadas, que tenta transferir estudantes que frequentam escolas comuns para espaços segregados. Essas práticas representam uma tentativa de superar os desafios da educação inclusiva no Brasil por meio de métodos que vão na contramão do que a inclusão requer.

A Lei nº 14.191/2021, sancionada em 3 de agosto de 2021, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) ao instituir a educação bilíngue de surdos como modalidade própria de ensino. Embora a proposta aparente valorizar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a identidade cultural das pessoas com surdez, especialistas e pesquisadores da área apontam que a norma representa um retrocesso na política de educação inclusiva brasileira.

A principal crítica recai sobre o fato de que a lei separa a educação de surdos da rede regular de ensino, legitimando a criação de escolas e classes exclusivas. Essa medida contraria o princípio da educação inclusiva, garantido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), que defendem o direito à convivência, à igualdade de oportunidades e à aprendizagem conjunta entre estudantes com e sem deficiência.

Para Skliar (1998), a inclusão escolar deve promover o encontro entre diferentes, e não reforçar a segregação por identidades linguísticas ou corporais. Da mesma forma, Mantoan (2003) adverte que a exclusão pode assumir novas formas sob o discurso da “especificidade”, quando o sistema cria espaços separados sob o pretexto de atender melhor. Já Strobel (2008), ao discutir a cultura surda, ressalta que a valorização da Libras e da identidade surda deve ocorrer dentro de uma perspectiva inclusiva, onde a escola reconhece as diferenças sem isolá-las.

É importante considerar ainda o contexto em que a Lei 14.191/2021 foi criada: o período pós-pandemia da COVID-19, marcado por grande fragilidade social, evasão escolar e desestruturação das práticas pedagógicas. Nesse cenário, muitos estudantes, especialmente os com deficiência, estavam fora da escola ou com vínculos educacionais enfraquecidos. A aprovação da lei nesse momento ampliou os riscos de retração das políticas inclusivas, ao introduzir uma lógica de separação que fragiliza ainda mais a prática docente, pois reforça a segmentação dos públicos e dificulta o trabalho colaborativo entre professores, intérpretes e demais profissionais da educação.

A Lei 14.191/2021 traz como proposta de educação bilíngue conforme o artigo 60-A da LDB:

Entende-se por educação bilíngue de surdos a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou polos de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021, p. 1).

Ao enfatizar o uso da preposição “de” surdos, a proposta exclui a presença de estudantes não surdos, ou seja, propõe um desligamento formal com a concepção de educação inclusiva. Portanto, embora a Lei 14.191/2021 tenha o mérito de reconhecer a importância da língua e da cultura surda, ela prejudica a educação inclusiva e o trabalho docente, ao institucionalizar a separação entre surdos e ouvintes em um momento histórico em que a escola brasileira mais precisa fortalecer vínculos, reconstruir práticas e reafirmar o compromisso com a equidade e a convivência na diversidade, isto é, indo na contramão de práticas educacionais inclusivas.

É crucial analisar essa lei para compreender, de fato, o que ela propõe em relação à educação inclusiva para pessoas com surdez no Brasil. Publicada durante a pandemia da Covid-19 pelo governo Bolsonaro, a lei foi implementada em um momento considerado inadequado e sem legitimidade, uma vez que não houve uma consulta pública. A proposta central da lei

sugere que alguns estudantes não deveriam frequentar a escola comum, tornando opcional a inclusão em escolas regulares ou a inserção em escolas especiais.

Considerando os avanços que o Brasil já conquistou em termos de educação inclusiva, essa abordagem não parece ser a solução adequada, nem um modelo com viés inclusivo. Além disso, questiona-se: a cultura surda precisa estar isolada? A comunidade surda deve ocupar espaços segregados?

A publicação de uma lei durante a pandemia, que abre brechas para que estudantes com surdez sejam direcionados a escolas específicas, individualizadas e isoladas, suscita sérias preocupações. Por isso, é essencial analisar criticamente essa legislação e outros documentos normativos, afim de compreender os rumos das práticas educacionais brasileiras e refletir sobre os impactos dessas decisões. Pensar sobre a escolarização de estudantes com surdez a partir da ideia de que eles precisam estar isolados é problemático.

Atualmente, existem diversos desafios nas escolas comuns para garantir que esses estudantes sejam incluídos de forma efetiva no processo educacional regular. Um dos principais obstáculos está relacionado à Libras, que não é ensinada ou trabalhada de maneira adequada e suficiente nas instituições de ensino do país.

Além disso, estudantes ouvintes não têm acesso ao aprendizado de Libras, e mesmo os discentes com surdez não veem, na prática, seus direitos de se comunicar por meio da Língua Brasileira de Sinais legitimados. Essa ausência de inclusão e o não reconhecimento da Libras como uma língua oficial do nosso país, essencial para a comunicação e o aprendizado, revela uma lacuna significativa no sistema educacional, que precisa ser urgentemente enfrentada para promover uma educação realmente inclusiva.

Retirar os alunos das escolas comuns é uma prática segregadora que já havia sido considerada superada no país com o avanço da inclusão. Esse retrocesso coloca em risco conquistas importantes e reforça a necessidade de retomar o compromisso com uma educação verdadeiramente para todos.

De acordo com Camoleze (2024), a Lei 14.191 (Brasil, 2021) que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, foi criada sem um processo amplo de consulta pública. A falta de consulta pública gerou críticas de setores da sociedade, especialmente de entidades ligadas à educação e à comunidade surda oralizada, que argumentaram que a medida não considerou suficientemente as necessidades e perspectivas de todos. A implementação da lei também levantou preocupações sobre a infraestrutura e a formação de professores para atender às demandas específicas dessa nova modalidade de ensino.

Essa lei altera a LDB (Lei 9.394/96), determinando que estudantes com surdez podem frequentar escolas bilíngues para surdos, ou seja, instituições específicas para esse público. Publicada em um governo que não priorizou a inclusão, em um momento em que os estudantes já enfrentavam o distanciamento social devido à COVID-19 no Brasil, foi possível observar o quanto o isolamento é prejudicial para o desempenho escolar. Apesar disso, a lei ignora essa questão e outras já superadas com os avanços da inclusão.

Diante desse cenário, torna-se necessário investigar e analisar os dispositivos oficiais do Brasil voltados à inclusão, especialmente a inclusão de pessoas com surdez. A necessidade de refletir sobre essas questões leva à seguinte pergunta: **como os documentos oficiais do país definem a inclusão de estudantes com surdez?** Foi a partir dessa inquietação pessoal e profissional, aliada à necessidade de responder a essa questão, que os objetivos desta pesquisa foram definidos.

O objetivo geral é compreender e analisar, a partir de documentos oficiais do Brasil, como vem sendo pensado o processo de inclusão escolar de estudantes com surdez.

Seus objetivos específicos, são:

- 1º - Identificar e analisar o reconhecimento e a institucionalização da Libras como primeira língua da pessoa com surdez (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua de instrução (L2), elementos centrais no processo de ensino e aprendizagem proposto pelo método bilíngue, enfatizando a relação entre as duas línguas num processo concomitante de aprendizado;
- 2º - Refletir sobre os impactos que as congruências ou incongruências teóricas podem causar no processo de inclusão escolar de pessoas com surdez;
- 3º - Analisar as diretrizes e orientações políticas que tratam da implementação da Educação Bilíngue de Surdos e sua relação com o paradigma da educação inclusiva.

Esta pesquisa justifica-se pela importância de analisar como os documentos oficiais no Brasil abordam o processo de inclusão escolar de alunos com surdez, considerando que a Educação Inclusiva para esse público é um processo em constante construção, que demanda o engajamento de toda a sociedade. Considera-se que compreender as políticas públicas e os marcos legais que sustentam essa inclusão é fundamental para refletir sobre os avanços, os desafios e as contradições existentes entre o discurso normativo e as práticas educacionais.

A problemática abordada nesta pesquisa apresenta elevada complexidade, uma vez que envolve diretamente a efetivação de políticas públicas educacionais voltadas à inclusão da

pessoa com surdez, especialmente no que se refere ao direito à comunicação e à aprendizagem por meio da Libras. Trata-se de um tema que extrapola o âmbito individual ou institucional, configurando-se como questão de interesse de toda a sociedade brasileira, na medida em que diz respeito à garantia de direitos linguísticos, educacionais e sociais assegurados em documentos legais e normativos.

As políticas públicas de inclusão, como aquelas previstas na Lei nº 10.436/2002 e no Decreto nº 5.626/2005, refletem compromissos do Estado brasileiro com a promoção da equidade e com a valorização da diversidade linguística. No entanto, diversos estudos apontam que a existência de marcos legais não assegura, por si só, a efetivação da inclusão, sobretudo quando persistem lacunas na formação dos profissionais da educação e na organização das práticas pedagógicas (Mantoan, 2015; Aragon; Santos, 2015). Nesse contexto, a inclusão linguística da pessoa surda configura-se como desafio estrutural, que exige investimentos contínuos em formação docente, planejamento pedagógico e recursos de acessibilidade.

Dessa forma, discutir a inclusão linguística da pessoa com surdez no ambiente educacional contribui não apenas para o aprimoramento das práticas escolares, mas também para o fortalecimento das políticas públicas inclusivas, impactando diretamente a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural. A relevância social da temática reside, portanto, na defesa do direito à educação em condições de igualdade, princípio fundamental para o desenvolvimento social e para a redução das desigualdades historicamente produzidas no sistema educacional brasileiro.

Para apresentar os achados da pesquisa realizada, propomos a seguinte forma de organização deste documento:

Na primeira seção, serão abordadas as fundamentações teóricas que sustentam a discussão sobre a educação inclusiva e a educação de pessoas com surdez no Brasil, com destaque para o modelo social da deficiência, as concepções de bilinguismo e a trajetória histórica da educação de pessoas com surdez no país. Este capítulo busca contextualizar o objeto de estudo e evidenciar as transformações conceituais e políticas que permeiam a temática da inclusão.

Na segunda seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa, descrevendo o percurso adotado, a natureza qualitativa e documental do estudo, o processo de seleção e análise dos documentos, bem como os critérios utilizados para a construção dos eixos analíticos.

A terceira seção dedica-se à análise e discussão dos documentos oficiais que compõem o corpus da pesquisa - Lei nº 10.436/2002, Decreto nº 5.626/2005, o fascículo sobre surdez da

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei nº 14.191/2021. Nesta seção, busca-se compreender de que forma esses instrumentos normativos tratam o processo de inclusão escolar de estudantes com surdez e quais princípios orientam a consolidação da Educação Bilíngue no contexto da educação inclusiva.

Por fim, a quarta seção apresenta as considerações finais, nas quais são retomados os principais achados da pesquisa, destacando-se as contribuições, desafios e perspectivas futuras para a efetivação da política de inclusão de estudantes com surdez nas escolas brasileiras. São também apontadas possíveis implicações para a prática docente e para a formulação de políticas públicas voltadas à educação bilíngue.

Em síntese, a estrutura proposta busca conduzir o leitor por um percurso reflexivo e analítico, que parte da compreensão teórica e histórica da inclusão de pessoas com surdez, avança pelos fundamentos metodológicos e culmina na interpretação crítica dos documentos oficiais, com o propósito de contribuir para o fortalecimento de práticas educacionais mais equitativas, bilíngues e sensíveis às especificidades desse público.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem qualitativa mostrou-se a mais adequada para atingir os objetivos da pesquisa, pois possibilitou uma análise crítica e reflexiva dos documentos legais e das práticas educacionais relacionadas à inclusão e à educação bilíngue. Tal abordagem permitiu compreender o fenômeno em sua complexidade, articulando as bases teóricas aos contextos da escola pública e favorecendo a interpretação dos dados à luz dos marcos jurídicos e das políticas educacionais brasileiras.

Nesta seção, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento da pesquisa, incluindo o tipo de pesquisa, a abordagem escolhida, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados.

O termo metodologia tem origem grega, sendo composto por *meta* (através de, por meio de), *hodos* (caminho) e *logia* (conhecimento), significando “o caminho para alcançar o conhecimento”. Nesse sentido, a pesquisa constitui um processo formal, sistemático e reflexivo, que requer rigor científico e organização lógica para a compreensão da realidade e a produção de conhecimento fundamentado (Lakatos; Marconi, 2003).

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), o método consiste em um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que possibilitam atingir os objetivos propostos, fornecendo informações válidas que orientam o pesquisador em suas análises.

Com base nesses pressupostos, a presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, uma vez que busca compreender e interpretar os fenômenos a partir da análise dos significados e dos contextos nos quais estão inseridos.

O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa documental, tendo como fontes principais os marcos legais da educação de surdos no Brasil (Lei nº 10.436/2002, Decreto nº 5.626/2005, Política Nacional de Educação Especial de 2008 e Lei nº 14.191/2021).

A análise dos dados foi realizada a partir de uma leitura interpretativa e crítica, buscando identificar convergências e contradições entre as diretrizes legais com base em autores como Mantoan (2003), Skliar (1998), Strobel (2008) e outros.

Dessa forma, a metodologia adotada contribuiu para a análise dos documentos e das práticas educacionais investigadas, oferecendo subsídios teóricos e analíticos para a discussão da educação bilíngue e da inclusão da pessoa com surdez no contexto escolar.

2.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA

De acordo com Lüdke e André (1986), as pesquisas de abordagem qualitativa ultrapassam os limites da mensuração quantitativa, pois se centram na produção e análise de dados que não podem ser quantificados, mas sim interpretados à luz de um referencial teórico. Trata-se de uma abordagem que privilegia a compreensão dos fenômenos em profundidade, buscando apreender significados, relações e contextos. O foco da pesquisa qualitativa, portanto, está na interpretação que o pesquisador atribui aos dados, o que constitui sua principal preocupação e característica distintiva.

Para Bogdan, citado por Oliveira (2008), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela ampliação das possibilidades de compreensão das situações estudadas, oferecendo meios mais eficazes para que o pesquisador interprete a realidade e chegue a conclusões fundamentadas. Por ter o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento de coleta e análise, esse tipo de pesquisa mantém uma natureza essencialmente descritiva, voltada ao processo e não apenas ao produto final. Assim, as investigações qualitativas reconhecem que os dados são influenciados pelo contexto e, por isso, admitem ajustes e redirecionamentos ao longo do percurso investigativo.

Nessa perspectiva, Bogdan e Biklen, citados por Lüdke e André (1986, p. 13) destacam que: “A pesquisa qualitativa ou naturalista envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Os dados descritivos, conforme os autores supracitados, são aqueles que capturam a essência, as características e os detalhes de um fenômeno ou situação, fornecendo um retrato abrangente e multifacetado da realidade estudada. Essa natureza descritiva permite ao pesquisador compreender o fenômeno com maior profundidade e sensibilidade, considerando suas múltiplas dimensões e significados.

Entre os diferentes tipos de pesquisa que se enquadram na abordagem qualitativa, destaca-se a análise documental, uma vez que ela utiliza materiais escritos como fonte de informação sobre comportamentos, políticas e práticas sociais.

Dessa forma, a presente investigação adota a abordagem qualitativa do tipo análise documental, pois os dados coletados não são quantificáveis, mas sim descritivos e interpretativos. O estudo fundamenta-se na análise de documentos oficiais brasileiros com o objetivo de investigar como vem sendo implementada a política pública de inclusão escolar de alunos com surdez, buscando compreender seus princípios, avanços e desafios no contexto

educacional contemporâneo.

2.2 ANALISE DOCUMENTAL

Segundo Lima Junior *et al.* (2021), a análise documental tem como objetivo identificar informações reais presentes em documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse, utilizando-os como objetos de pesquisa dentro de uma metodologia de investigação científica.

De acordo com os autores, a análise documental também é conhecida por outras denominações, como *pesquisa documental*, *método documental* ou *técnica documental*, sendo, por vezes, confundida com a pesquisa bibliográfica. Entretanto, há diferenças significativas entre ambas. Embora as duas utilizem documentos como fonte de pesquisa, elas divergem quanto à origem e finalidade das fontes. Na análise documental, os documentos são específicos e geralmente não se configuram como referências bibliográficas tradicionais, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são livros, artigos científicos e demais produções acadêmicas.

Os documentos utilizados na análise documental podem incluir leis, regulamentos, normas, pareceres, notas técnicas, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, livros e registros escolares.

Para Triviños, citado por Ana e Lemos (2018), a análise documental constitui-se como um estudo descritivo que possibilita ao pesquisador reunir uma ampla quantidade de informações sobre leis educacionais, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso e materiais didáticos.

Nessa perspectiva, conforme os autores mencionados, a pesquisa documental consiste na coleta e interpretação sistemática de dados provenientes de documentos, com o propósito de analisar o problema de pesquisa e responder às questões que orientam o estudo.

No contexto desta pesquisa, a análise documental foi aplicada especificamente para examinar a legislação brasileira relacionada à educação de surdos, com ênfase na Lei nº 14.191/2021, e na forma como ela interage com os marcos legais anteriores, como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005.

Dessa forma, a análise documental contribuiu para compreender os impactos da legislação na prática pedagógica, na formação de professores e intérpretes de Libras, e nas condições de aprendizado dos alunos surdos, fornecendo subsídios consistentes para a interpretação dos resultados da pesquisa.

2.3 FONTE DOS DADOS – OS DOCUMENTOS

A Lei nº 10.436/2002 representa um marco histórico ao reconhecer oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas. Esse reconhecimento foi essencial para afirmar a Libras como língua legítima e distinta da língua portuguesa, garantindo às pessoas surdas o direito de utilizá-la em todos os espaços sociais, educacionais e institucionais.

O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta essa lei, detalha as formas de implementação da Libras no sistema educacional e nos serviços públicos, determinando a formação de professores bilíngues, instrutores e tradutores intérpretes de Libras, além de tornar obrigatória a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia. O decreto também reforça o direito de o aluno surdo ter acesso ao currículo por meio da Libras e da língua portuguesa escrita.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidou o princípio de que todos os estudantes, inclusive os público-alvo da Educação Especial, devem frequentar as classes comuns do ensino regular, com o suporte necessário de serviços e recursos de acessibilidade. Essa política impulsionou o movimento de inclusão e ampliou o debate sobre o papel da escola na garantia da aprendizagem e da convivência na diversidade.

Por fim, a Lei nº 14.191/2021, ao dispor sobre a educação bilíngue de surdos, reafirma a importância da Libras e da língua portuguesa escrita como línguas de instrução. No entanto, como discutido anteriormente, sua aprovação gerou controvérsias, pois cria uma modalidade separada de ensino, o que pode enfraquecer o princípio da inclusão e comprometer a prática docente ao legitimar espaços segregados.

Em conjunto, esses marcos legais constituem o alicerce das políticas de inclusão e valorização da pessoa surda no Brasil, demonstrando avanços importantes, mas também revelando tensões e desafios quanto à efetivação de uma educação verdadeiramente bilíngue e inclusiva.

Nos últimos anos, observa-se um movimento global em direção à educação inclusiva, que visa garantir a igualdade de acesso à educação para todos os alunos, independentemente da sua capacidade ou deficiência.

A inclusão dos surdos no sistema educacional ocorreu através de uma série de mudanças sociais e políticas ao longo do tempo, o que resultou na criação de políticas públicas que asseguram o direito à educação. Assim, a utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras)

pelos surdos é assegurada pela Lei 10. 436/2002 (Brasil, 2002), que reconhece a Libras como meio de comunicação para pessoas com surdez, sendo um marco fundamental para a inclusão social e educacional das pessoas surdas no Brasil, assegurando seus direitos e garantindo sua participação plena na sociedade.

A Libras é a língua que se manifesta por meio de sinais visuais e espaciais, destaca-se que essa lei reconhece a Libras como língua oficial das pessoas com surdez, também utilizada por pessoas que apresentam perda auditiva significativa (Silva *et al.*, 2020).

Foram selecionadas para análise regras e normas específicas na legislação que expressassem políticas públicas e educacionais que assegurassem o direito à Educação e que incentivassem a inclusão nas escolas. É crucial ter conhecimento e difundir essas leis, a fim de orientar as reivindicações em relação aos direitos das pessoas com surdez.

Segundo Silva *et al.* (2020), é importante considerar que as pessoas surdas fazem parte de uma minoria cultural da população, uma vez que possuem uma linguagem visual própria, traduzida através da comunicação em forma de sons, visto que nessa lei ficam estabelecidas as condições que caracterizam uma escola inclusiva para todos, um início de uma nova e promissora era no que diz respeito à pessoa surda, sua capacidade, identidade e formação.

Logo, o Decreto de Lei 5.626/2005, que regulamenta a inclusão de Libras como disciplina obrigatória em cursos de formação de professores, licenciaturas e cursos de fonoaudiologia, foi mais um instrumento legal promulgado para garantir acessibilidade, considerando a pessoa surda aquela que tem perda auditiva e utiliza a língua de sinais para sua comunicação, estabelecendo o que é necessário para fazer que a abordagem bilíngue seja adaptada nas escolas públicas e privadas de todo o país.

É notório, segundo Zych (2008), que o resgate da Educação como um bem social, baseado no direito de todos ao acesso a um ensino de qualidade, tem contribuído para superar obstáculos e reduzir barreiras existentes no ambiente educacional. Isso ocorre em um contexto de constante evolução, no qual o mundo e os movimentos transformadores da educação avançam conjuntamente.

Compreendendo ser função da escola o compromisso da formação adequada aos seus partícipes e a garantia de condições plenas para o exercício da cidadania, não se pode ignorar os educandos surdos. É seu dever encaminhá-los e instrumentalizá-los, para que se percebam capazes de acompanhar a evolução do seu tempo, encarando os desafios da prática social, considerando a realização da própria cidadania (Zych, 2008). Diante disso, torna-se necessária a análise dos documentos que regulamentam o processo de inclusão dos estudantes considerados com surdez nas escolas comuns de ensino regular.

De acordo com Zych (2008), a Libras exerce a função de instrumento mediador do conhecimento histórico, social e cultural da comunidade surda. Ao cumprir esse papel, ela promove a igualdade de oportunidades para as pessoas surdas, tendo em vista a necessidade de humanizar suas existências e para a melhoria das condições de comunicação, inclusão social e escolar.

A obrigatoriedade do uso de Libras é definida como condição para novas oportunidades para que os estudantes com surdez alcancem a independência e a convivência natural na sociedade, tendo também como princípios linguísticos que sustentam a prerrogativa legal da Educação Bilíngue no Brasil é a Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021, que dispõe sobre a modalidade de Educação Bilíngue de surdos.

A Lei nº 14.191/2021, de acordo com Queiroz (2021), considerada a conquista mais recente da comunidade surda, dispõe sobre a modalidade de Ensino Bilíngue, com o objetivo de assegurar direitos constitucionais às pessoas surdas, promovendo ensino de qualidade, acesso ao conhecimento, criação de currículos adaptados, formação de professores sob a perspectiva bilíngue, e garantia do direito linguístico das pessoas com surdez.

No entanto, essa lei precisa ser analisada com cautela, uma vez que escolas bilíngues não deveriam ser concebidas exclusivamente para pessoas surdas. Afinal, o bilinguismo (Língua Portuguesa e Libras) é uma abordagem pedagógica que beneficia a todos os estudantes, favorecendo a aprendizagem simultânea de duas línguas e promovendo a inclusão efetiva no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que valoriza a diversidade linguística e cultural. Limitar o bilinguismo apenas à população surda pode reforçar a segregação, em vez de incentivar a convivência e a interação entre surdos e ouvintes.

No atual conjunto de textos oficiais, destaca-se também o fascículo sobre a surdez da Política Nacional Brasileira de Educação Especial (2008), que reforça a importância da inclusão dos estudantes surdos na escola regular, garantindo suporte pedagógico, recursos de acessibilidade e formação docente contínua para promover o aprendizado significativo e o pleno exercício da cidadania.

Nesse contexto, a análise da Lei nº 14.191/2021 evidencia que, embora apresente avanços importantes para a valorização da Libras e dos direitos da comunidade surda, sua aplicação demanda atenção crítica. É fundamental que a implementação do ensino bilíngue não se restrinja à segregação dos alunos surdos, mas promova estratégias pedagógicas que integrem todos os estudantes, garantindo inclusão, equidade e respeito às diferenças linguísticas e culturais no ambiente escolar.

[...] torna-se urgente repensar a educação escolar dos alunos com surdez, tirando o foco do confronto do uso desta ou daquela língua e buscar redimensionar a discussão acerca do fracasso escolar, situando-a no debate atual acerca da qualidade da educação escolar e das práticas pedagógicas. É preciso construir um campo de comunicação e de interação amplos, possibilitando que a língua de sinais e a língua portuguesa, preferencialmente a escrita, tenham lugares de destaque na escolarização dos alunos com surdez, mas que não sejam o centro de todo o processo educacional (Alvez; Ferreira; Damázio, 2010, p. 8).

Alvez, Ferreira e Damázio (2010), destacam que o processo educativo que envolve o aluno surdez, no que se refere ao cotidiano pedagógico, precisa ser redirecionado, criando novas e infinitas possibilidades que levem este estudante a uma aprendizagem contextualizada e significativa, valorizando seu potencial e aprimorando suas habilidades cognitivas, linguísticas e sociais.

A seguir, apresento como se deram os procedimentos de coleta dos dados a partir dos documentos selecionados para a esta pesquisa.

2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A metodologia adotada mostrou-se adequada para alcançar os objetivos da pesquisa, ao possibilitar uma análise crítica e reflexiva dos documentos legais e das práticas educacionais relacionadas à inclusão e à educação bilíngue de surdos. Essa abordagem permitiu compreender o fenômeno em sua complexidade, articulando teoria e prática e favorecendo a interpretação dos dados à luz dos marcos jurídicos e das políticas educacionais brasileiras.

A pesquisa caracterizou-se como de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, por buscar compreender e interpretar os fenômenos a partir da análise de significados, experiências e contextos específicos. O estudo foi desenvolvido mediante pesquisa documental, com foco em marcos legais da educação de surdos no Brasil. Tais documentos estão disponíveis na internet, nos seguintes links: Lei nº 10.436/2002: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm; Decreto nº 5.626/2005: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm; Política Nacional de Educação Especial de 2008: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>; e Lei nº 14.191/2021: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm; e em obras de referência de autores renomados, como Mantoan (2003), Skliar (1998), Strobel (2008) e Queiroz (2021), entre outros, que foram mencionados na referência textual ao final desse trabalho.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa documental constituiu o método central deste estudo, baseado na análise crítica e sistemática de documentos (Lima Junior *et al.*, 2021; Lakatos; Marconi, 2003). Para Lakatos e Marconi (2003), os documentos funcionam como fontes de informação primária e secundária, abrangendo desde textos escritos até registros audiovisuais e artefatos físicos.

Os autores classificaram os documentos em três grupos principais:

- Documentos primários: fontes originais e não processadas, como cartas, diários, atas de reuniões, fotografias e artefatos. Este tipo de documento caracterizou a base desta pesquisa, por envolver documentos oficiais relacionados à inclusão dos surdos na Educação Básica e Superior.
- Documentos secundários: fontes que interpretam ou analisam documentos primários, como livros, artigos científicos, resenhas e documentários.
- Documentos terciários: fontes que compilam informações de documentos primários e secundários, como enciclopédias, dicionários, catálogos e bases de dados.

O ponto de partida consistiu na seleção de documentos oficiais que tratavam do processo de inclusão dos surdos na escola regular e na educação superior, considerando sua relevância para a análise do tema central da pesquisa.

A pesquisa documental possibilitou acessar uma ampla gama de dados, tais como leis, decretos, políticas públicas, diretrizes curriculares e documentos normativos, que orientam a organização do ensino, a formação de profissionais e o atendimento educacional da pessoa com surdez. Esse conjunto de documentos permitiu a construção de novos saberes sobre a educação de surdos e suas políticas públicas. Contudo, manteve-se um olhar crítico e rigor metodológico, garantindo a confiabilidade das informações coletadas.

A análise dos dados foi desenvolvida a partir da leitura sistemática e interpretativa dos documentos selecionados, utilizando o referencial teórico sobre surdez e educação bilíngue. Com base nos temas recorrentes e relevantes identificados nos documentos, foram definidos eixos de leitura e análise, de acordo com os três objetivos específicos da pesquisa.

Conforme Clímaco (2010), a construção do recorte na pesquisa é dinâmica e multifacetada. Ao contrário da seleção passiva de dados, cada recorte representou uma construção ativa do pesquisador, moldada pelas perguntas, propostas e elaborações próprias.

Durante a análise, buscou-se:

- 1º - Identificar e analisar o reconhecimento e a institucionalização da Libras como primeira língua da pessoa com surdez (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua de instrução (L2), elementos centrais no processo de ensino e aprendizagem proposto pelo método bilíngue, enfatizando a relação entre as duas línguas num processo concomitante de aprendizado;
- 2º - Refletir sobre os impactos que as congruências ou incongruências teóricas podem causar no processo de inclusão escolar de pessoas com surdez;
- 3º - Analisar as diretrizes e orientações políticas que tratam da implementação da Educação Bilíngue de Surdos e sua relação com o paradigma da educação inclusiva.

O processo de análise documental permitiu transformar os dados extraídos dos documentos em conhecimento crítico, elucidando os impactos da legislação na prática docente e na educação bilíngue, além de fornecer subsídios para discussões teóricas sobre inclusão, políticas públicas e direito linguístico dos surdos.

A seguir, é apresentada a fundamentação teórica que dará base para análise dos dados. Os autores e documentos oficiais selecionados possibilitam uma compreensão sobre os temas centrais deste estudo. Os tópicos desta seção foram organizados da seguinte forma: no tópico 1 foram apresentadas algumas considerações iniciais sobre a inclusão escolar. No tópico 2, foram apresentadas ideias a respeito dos modelos de interpretação da deficiência. No terceiro encontro, trata-se do conceito do que é o atendimento Educacional Especializado.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A concepção bilíngue, apresentada pela Lei nº 14.191/2021, distancia-se de perspectivas educacionais inclusivas, pois apresenta como proposta um retorno à educação segregadora, ou seja, ao isolamento socioeducacional ao reconhecer a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade educacional própria, indo intensamente em caminho oposto ao orientado por outros documentos oficiais. Nota-se que os pilares de ensino citados são importantes, porém a problemática incide no destaque que foi dado ao formato educacional.

De acordo com o documento Políticas de Educação Bilíngue de Pessoas com Surdez (Brasil, 2022), a modalidade bilíngue se apoia em três pilares principais:

1. O reconhecimento linguístico da Libras como língua de instrução e de identidade;
2. O pertencimento cultural das pessoas com surdez à comunidade surda;
3. A valorização da diversidade e da acessibilidade linguística em todos os níveis de ensino.

Reforçando, a falha da lei supracitada foi almejar o distanciamento entre pessoas com surdez de pessoas ouvintes, entre Libras e Língua Portuguesa, estabelecendo, então, uma relação de poder linguístico inversa ao que se propõe uma sociedade inclusiva.

Com relação a princípios teóricos da Educação Bilíngue de Pessoas com Surdez, a EBS fundamenta-se em concepções de linguagem e aprendizagem que compreendem a língua como mediadora das relações cognitivas e sociais (Vygotsky, 1997). No caso da pessoa com surdez, essa mediação ocorre pela parceria entre as duas línguas: Libras e Língua Portuguesa, o que possibilita o acesso pleno à linguagem e ao pensamento abstrato, condição essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional e também pela mediação

O bilinguismo, nesse contexto, não se limita ao uso de duas línguas, mas envolve o reconhecimento de duas culturas — a surda e a ouvinte —, e a criação de ambientes educacionais bilíngues e biculturais, nos quais os estudantes com surdez ou ouvintes possam se reconhecer e interagir em igualdade linguística (Skliar, 2016). Assim, a escola bilíngue é concebida como espaço de encontro de saberes, valorizando tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa escrita, sem hierarquização linguística. Após esses esclarecimentos, analisamos que algumas leis favorecem a educação inclusiva de pessoas com surdez enquanto outras, usam o discurso mascarado de inclusão, porém veladamente exclusivo.

Outra questão pertinente incide sobre o reconhecimento e a institucionalização da Libras

como primeira língua da pessoa com surdez (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua de instrução (L2). Torna-se necessário analisar alguns tópicos. Primeiro, a Lei nº 10.436/2002 em seu Art. 1º tece a seguinte afirmação: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. É possível inferir nos termos “meio legal de comunicação e expressão”, que a pessoa com surdez e usuário da Libras, uma língua visual – motora, poderá fazer uso apenas desses meios comunicacionais para externar seus posicionamentos individuais e sociais, respeitando e incluindo, desse modo, todas as singularidades linguísticas desses sujeitos, principalmente a aceitação da Escrita da Língua Brasileira de Sinais, que possui sistema de escrita para registro dos sinais. Analisemos, então, o segundo tópico.

Desenvolvida em 1974 por Valerie Sutton, uma dançarina, que havia, dois anos antes, desenvolvido a *DanceWriting*, um sistema escrito de danças, a Universidade de Copenhague na Dinamarca solicitou que ela registasse os gestos gravados em vídeo. As primeiras formas foram inspiradas no sistema escrito de danças. O *SignWriting*, traduzido para a Língua Portuguesa como Escrita da Língua Brasileira de Sinais (EliS), é um sistema que permite ler e escrever qualquer língua de sinais sem a necessidade de tradução para uma língua oral. Ela expressa os parâmetros da Libras: configuração das mãos, ponto de articulação, movimento, orientação da palma da mão e componentes não manuais (expressões faciais e corporais) e, embora não tenha sido o primeiro sistema de escrita para línguas sinalizadas, foi a primeira que conseguiu representar as línguas de sinais na modalidade escrita.

Marianne Rossi Stumpf, pesquisadora surda, desenvolveu pesquisas em 2005 no Brasil e na França em escolas de surdos aplicando o ensino do *SignWriting*. Os resultados demonstram que os sujeitos surdos têm muita facilidade em seu aprendizado e uso, e que isto lhes permite ampliar a percepção da língua de sinais em seus países. Segunda a pesquisadora:

A escrita de sinais é muito importante para nós, porque é a forma própria de escrever a língua de sinais. A comunidade surda que utiliza a língua de sinais merece ter também a sua escrita. Da mesma forma, as crianças devem escrever os sinais uma vez que usam a língua de sinais (Stumpf, 2005 n.p.).

Em outras palavras, quando a Lei nº 10.436/02, também conhecida pelos usuários da Libras como “A lei da Libras”, reconhece essa língua como meio legal de comunicação e expressão, bem como a legalidade de outros recursos de expressão a ela associados, subentende-se que a Escrita da Libras será incluída no processo educacional. No entanto, essa mesma lei reitera, em seu segundo parágrafo único que “A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

Ora! Se estamos na luta por uma sociedade inclusiva que propõe uma lei que apresenta tópicos que divergem de maneira veemente, como conseguiremos vislumbrar a tão planejada inclusão linguística e social se os próprios documentos regulamentadores são fragilizados? Seria essa fragilidade desproposital? O discurso inserido nessa lei está passível de interpretações, é, portanto, um discurso formado a partir de subjetividades. A quem interessa e quem são os sujeitos atravessados por essa subjetividade textual?

Além dessa dificuldade de inclusão linguística, a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação de pessoas com surdez, notadamente professores bilíngues e tradutores/intérpretes de Libras também é outro agravante, pois a acessibilidade linguística perpassa por profissionais fluentes tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), até o dia 1º de junho de 2025, o Brasil atingiu a marca de 213. 421, 37 habitantes. Ainda conforme o senso do IBGE de 2025, O Brasil tem cerca de **14,4 milhões** de pessoas com deficiência auditiva, incluindo a surdez. Desse total, 2,3 milhões são especificamente de pessoas com surdez (IBGE, 2025).

Um dado interessante, sobre essa demanda linguística e social é que, de acordo com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), existem cerca de 20 mil profissionais tradutores e intérpretes de Libras cadastrados no Brasil. Uma análise matemática comprovará que a conta não fecha, pois são 2,3 milhões de pessoas com surdez para receberem o atendimento profissional de 20 mil intérpretes de Libras. E mesmo se considerarmos que desses 2,3 milhões nem todos fazem uso da Libras, a conta ainda não fecha.

Outro fator importante recai sobre a formação inicial e continuada desses profissionais. O Decreto nº 5626/05 formaliza a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras no capítulo III ao afirmar que:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (Brasil, 2005, online).

É importante ressaltar que os cursos de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa tem como princípio a concepção de que os cursistas já tenham conhecimentos prévios e, de preferência, aprofundados sobre a Libras e o seu uso, isto é, a graduação serve para aprofundar conhecimentos tanto teóricos quanto práticos, não é um curso para pessoas que não tenham contato com Libras e com os usuários da Libras. No entanto, não é toda cidade que oferece Curso de Libras para a sociedade, infelizmente, ainda

é necessário recorrer a cursos oferecidos por instituições religiosas. Há pouquíssimos espaços interessados em incluir a língua e a pessoa com surdez. O ambiente acadêmico está um passo à frente. Antes disso, o sujeito precisa ter feito cursos básicos e intermediários anteriores à graduação. O problema é que até para participar de cursos básicos de Libras há uma escassez.

Nesse contexto, pode acontecer de cursistas concluírem a graduação com mais conhecimentos teóricos do que práticos e vice-versa. Essa possibilidade de desnivelamento do aprendizado fará total diferença no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, ou mesmo no processo de tradução e interpretação de/para Libras para a pessoa com surdez.

A formação continuada geralmente ocorre por meio de cursos de pós-graduação, os quais visam ao aprimoramento dos conhecimentos teóricos e práticos dos cursistas. No entanto, é importante destacar que, no contexto brasileiro, os cursos de pós-graduação *lato sensu*, como as especializações, não conferem diploma, mas certificado de conclusão, enquanto apenas os cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) conferem diploma, por se tratarem de formações que outorgam grau acadêmico. O pós-doutorado, por sua vez, não constitui curso nem confere grau, resultando, quando aplicável, em certificado ou declaração de realização. Nesse sentido, a obtenção do certificado está condicionada ao cumprimento dos critérios de avaliação estabelecidos pela instituição formadora.

Apesar da existência dessas formações, persistem inúmeros problemas que dificultam a efetivação da inclusão linguística da pessoa com surdez no ambiente educacional. Além das problemáticas já analisadas, destaca-se a barreira linguística decorrente da insuficiente formação dos profissionais que atuam diretamente com esse público, especialmente no que se refere ao domínio da Libras e à sua utilização em contextos pedagógicos reais.

No que tange as diretrizes e orientações políticas que tratam da implementação da Educação Bilíngue de Surdos e sua relação com o paradigma da educação inclusiva, nem a Lei nº 10.436/02, nem o Decreto nº 5.626/05 não fazem nenhuma menção sobre a implementação da educação bilíngue.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, que estabelece as regras fundamentais para a educação brasileira em todos os seus níveis e modalidades. O Capítulo V-A, incluído pela Lei nº 14.191, de 2021, trata da educação bilíngue de surdos no Artigo 60-A, como já citado. A LDB assegura que os estudantes com surdez, não citamos os outros públicos porque focamos no público alvo dessa pesquisa, tenha o direito de receber instrução formal e educacional primeiramente em Libras e concomitantemente em Língua Portuguesa, seja em escolas comuns/regulares ou em polos de educação bilíngue para educandos surdos, isto é, não necessariamente o processo de ensino e

aprendizagem possa ocorrer apenas na escola regular, que tem uma proposta inclusiva para pessoas com surdez. Conforme essa lei, o processo de ensino e aprendizagem dessas duas línguas possa ocorrer em um espaço específico para a aquisição da Libras para pessoas com surdez, o que consideramos ir de encontro ao processo de inclusão educacional e social.

Já em 2021, a Lei nº 14.191/2021 alterou a LDB na tentativa de esclarecer alguns pontos relacionados à modalidade da educação bilíngue acabou por reiterar que esse modelo educacional é destinado exclusivamente para pessoas com surdez. Em nenhuma parte dos textos, tanto da LDB quanto da Lei nº 14.191/2021 ficam mencionados a presença da pessoa ouvinte nesse cenário de educação bilíngue. Evidenciando que a modalidade de educação bilíngue tende a excluir a presença de pessoas ouvintes. A História nos deixa bem reflexivos e nos impulsiona a nos posicionarmos cientificamente sobre como as pessoas com surdez eram tratadas em ambientes “educacionais” que prezavam pelo processo de ensino e aprendizagem desconectados de outras pessoas. Excluir pessoas com surdez para um espaço educacional isolado não é o caminho para incluir a língua e os usuários dessa língua em uma sociedade que, atualmente, preza pela inclusão, mesmo que seja uma inclusão fragmentada, mas, ainda assim, tende a incluir.

Diante desses desafios, torna-se evidente que a implementação efetiva da EBS não depende apenas de normas legais, mas também da adoção de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, capazes de integrar a Libras e o português escrito, respeitando a trajetória linguística e cultural tanto dos estudantes surdos quanto dos estudantes ouvintes.

Silva (2018) complementa essa perspectiva ao afirmar que a implementação da educação bilíngue para pessoa com surdez requer uma mudança paradigmática nas práticas educacionais, afastando-se de modelos oralistas e adotando abordagens que considerem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes com surdez. Ela enfatiza, ainda, a necessidade de formação continuada para professores e profissionais da educação, capacitando-os para atuar de forma eficaz nesse contexto bilíngue e, assim, contribuir para o pleno desenvolvimento e inclusão dos estudantes com surdez.

Contribuindo com essa discussão, Castillo (2020) analisa as políticas públicas voltadas para a educação de pessoas com surdez no Brasil, destacando avanços e desafios na implementação da educação bilíngue. Ela aponta que, ainda existem barreiras estruturais e atitudinais que dificultam a plena implementação desse modelo educacional, como a falta de materiais didáticos adequados e a escassez de profissionais capacitados.

No entanto, a implementação efetiva dessa legislação enfrenta desafios. A falta de infraestrutura adequada, a escassez de profissionais qualificados e a resistência a mudanças nas

práticas pedagógicas tradicionais são obstáculos que precisam ser reorganizados para garantir o sucesso da educação bilíngue para pessoas com surdez. Além disso, a escassez de intérpretes de Libras e a falta de políticas públicas efetivas contribuem para a marginalização dos estudantes com surdez no sistema educacional.

No entanto, a implementação efetiva dessa legislação enfrenta desafios. À luz da perspectiva histórico-cultural, compreende-se que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos socialmente mediados, dependentes das condições institucionais, linguísticas e pedagógicas oferecidas aos sujeitos. Nesse sentido, a falta de infraestrutura adequada, a escassez de profissionais qualificados e a resistência a mudanças nas práticas pedagógicas tradicionais constituem obstáculos que comprometem a efetivação da educação bilíngue para pessoas com surdez. Além disso, a escassez de intérpretes de Libras e a fragilidade das políticas públicas contribuem para a marginalização dos estudantes surdos no sistema educacional, ao limitar suas possibilidades de participação, comunicação e aprendizagem (Vygotsky, 2007; Mantoan, 2015).

É fundamental que as políticas públicas sejam acompanhadas de ações eficazes que promovam a capacitação de profissionais, a produção de materiais didáticos acessíveis e a criação de ambientes educacionais inclusivos que respeitem a identidade e a cultura da pessoa com surdez.

3.1 A INCLUSÃO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É fundamental compreender a diferença entre dois processos educacionais que ocorrem nas escolas: a integração e a inclusão. Embora ambos envolvam a participação de estudantes com deficiência no ambiente escolar, eles apresentam abordagens distintas e implicações significativas para a prática pedagógica.

A integração escolar é caracterizada pela inserção de estudantes com deficiência em classes regulares, por meio da efetivação da matrícula. Segundo Machado (2009), a integração pode ser vista como uma estratégia de "ajuste" do aluno ao sistema educacional, sem promover mudanças expressivas nas práticas pedagógicas ou na estrutura da escola. Essa abordagem tende a manter a centralidade da norma e da uniformidade, sem questionar as barreiras que excluem alunos com deficiência. Nesse modelo, a ênfase recai sobre a capacidade do aluno de se ajustar ao ambiente escolar, muitas vezes sem considerar as adaptações necessárias para atender às suas especificidades.

Em contraponto, o processo de inclusão escolar deveria ocorrer a partir da soma de

estratégias educacionais para que o estudante não seja considerado apenas como “mais uma matrícula”; mas que reorganizações sejam realizadas em todos os ambientes escolares, a começar pelo formato de ensino, que precisa atender às necessidades educacionais especiais de cada sujeito. É a escola que precisa se adaptar para fornecer conhecimento formal para o estudante, não é, nesse caso, a pessoa surda que precisa se adaptar aos moldes de ensino tradicionais.

A inclusão escolar propõe uma intensa reorganização no sistema educacional, visando atender à diversidade de todos os estudantes matriculados. Nessa perspectiva, fundamentada na teoria histórico-cultural, compreende-se que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação pedagógica, o que exige que a escola se adapte às necessidades dos estudantes, promovendo práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diferenças. Assim, a inclusão não se limita à presença física do estudante na escola, mas busca garantir sua plena participação e aprendizagem, considerando as condições sociais, linguísticas e culturais que constituem cada sujeito (Vygotsky, 2007; Mantoan, 2015).

Conforme destaca Machado (2009), a inclusão escolar é entendida como uma inovação educacional que decorre de um novo paradigma educacional. Ela leva em consideração a pluralidade das culturas e a complexidade das redes de interação humanas, não estando limitada à inserção de estudantes com deficiência nas redes regulares de ensino. Além disso, beneficia a todos os discentes excluídos das escolas regulares e denuncia o caráter igualmente excludente do ensino tradicional ministrado nas salas de aula do ensino regular, motivando um profundo redimensionamento nos processos de ensino e aprendizagem.

A distinção entre integração e inclusão tem implicações diretas na prática pedagógica. Enquanto a integração pode resultar em uma adaptação superficial, sem promover mudanças significativas no ambiente escolar, a inclusão exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais da escola.

Machado (2009) enfatiza que a inclusão escolar requer uma mudança paradigmática nas práticas educacionais, distanciando-se de modelos que interpretam a deficiência como uma limitação individual e adotando abordagens que consideram as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes. Ela ressalta, também, a importância de formação continuada para professores e demais profissionais da educação, capacitando-os para atuar de forma eficaz nesse contexto inclusivo.

De acordo com Mantoan e Lanuti (2022), a educação inclusiva busca garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais, no ambiente escolar regular. Os autores destacam que a inclusão não apenas beneficia

os estudantes com deficiência, mas também a sociedade como um todo, promovendo respeito à diversidade, equidade, construção de uma sociedade mais justa e democrática e o desenvolvimento pleno do potencial de cada sujeito.

Nesse sentido, a legislação educacional brasileira, representada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), assegurou o acesso, pra sermos mais precisos, assegurou a integração dos chamados “alunos especiais” à instrução, determinando, no Artigo 88, que, para sua inclusão na sociedade, esses estudantes deveriam ser integrados, na medida do possível, ao sistema educacional convencional. Mantoan (2003; 2020) e Lanuti (2015) revelam que isso implica que os serviços educacionais regulares necessitam passar por um significativo processo de transformação ideológica, estrutural e metodológica, de modo a atender às diversas necessidades dos estudantes dentro da própria escola regular, evitando a segregação.

Caso a educação das pessoas com surdez não se efetive plenamente no sistema convencional, a literatura da educação inclusiva, fundamentada na perspectiva histórico-cultural, defende a adoção de estratégias complementares ou de serviços de apoio especializados articulados ao ensino regular. Nessa concepção, tais serviços não devem se constituir em espaços de isolamento, mas funcionar como suporte pedagógico à escolarização comum, garantindo condições de mediação, aprendizagem e participação plena dos estudantes (Vygotsky, 2007; Mantoan, 2015).

Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) garante a todos os cidadãos brasileiros o direito à educação, consolidando a inclusão escolar como princípio fundamental para a construção de uma sociedade justa e democrática. O Art. 206 prevê que o ensino será ministrado com base em princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, enquanto o Art. 208 estabelece que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Ao reconhecer o direito à inclusão de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, estabelecendo a possibilidade de matrícula de alguns estudantes com deficiência nas escolas regulares de ensino, a LDB de 1996 trouxe à tona o discurso teórico da inclusão, indicando que, a partir da conjuntura educacional já estabilizada, todas as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, deveriam articular novos conceitos para integrarem pessoas com diferentes formas de aquisição do saber no mesmo espaço de aprendizado. Em outras palavras, a LDB deu o pontapé inicial para o que, posteriormente, seria denominado de educação inclusiva. E parou por aí.

Embora tenha sido importante por inaugurar o período conhecido atualmente como integração, ela definiu que alguns estudantes poderiam permanecer fora da escola comum, deixando parte dos estudantes excluídos do sistema de ensino regular.

Além disso, diversas situações problemáticas têm contribuído para a distorção do real significado da inclusão escolar, prejudicando aqueles que se empenham em efetivá-la nas escolas brasileiras. O desconhecimento dos princípios constitucionais, as interpretações equivocadas da legislação educacional e os dilemas conceituais configuram-se como fatores que dificultam sua consolidação. Tais questões são fundamentais para compreender as políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e têm resultado em trajetórias incertas para os profissionais responsáveis pelo planejamento e execução das estratégias educacionais no país (Mantoan, 2003, 2015).

Nessa literatura, a Educação Inclusiva é compreendida como um paradigma que busca assegurar o acesso de todos a uma educação de excelência, respeitando as particularidades e as necessidades singulares de cada estudante. Fundamenta-se na premissa de que todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas características físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, culturais ou étnicas, têm direito a aprender e a se desenvolver em um ambiente acolhedor e inclusivo (Mantoan, 2015).

Nessa perspectiva, a presença de estudantes surdos no ambiente escolar regular constitui um tema de grande relevância para a construção de uma sociedade mais equitativa e justa. Contudo, essa inclusão ultrapassa a mera presença física desses discentes nas salas de aula. É imprescindível garantir-lhes o acesso às mesmas ferramentas, oportunidades e experiências oferecidas aos demais estudantes, bem como um ambiente escolar acolhedor, que valorize a diversidade e promova o respeito às diferenças.

A inclusão implica estar com o outro, com os outros. Não estamos incluídos quando apenas estamos juntos, ou seja, à frente, atrás, do lado de alguém. Entender a diferença entre “estar junto” e “estar com” muda tudo! Estar incluído não tem a ver apenas com a entrada franca e aberta a todos na escola, no trabalho e nos ambientes de lazer, mas com convivência, compartilhamento de situações, momentos de vida em geral (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 15).

A reflexão de Mantoan e Lanuti (2022) revela grande profundidade ao distinguir os conceitos de "estar junto" e "estar com", promovendo uma nova e significativa compreensão sobre a inclusão. Estar efetivamente com alguém envolve compartilhar vivências, conviver de forma autêntica e reconhecer a humanidade do outro. Ao transpor esse entendimento para o campo da Educação Inclusiva, percebe-se que não basta apenas estar presente no mesmo espaço físico: é necessário criar oportunidades para que todos compartilhem experiências, aprendam

em conjunto e se sintam parte de uma comunidade. A inclusão, portanto, ultrapassa a mera presença física, requer empatia, respeito e uma conexão genuína entre as pessoas.

Dentro desse pensamento, para Ramos e Lanuti (2021), no Brasil, está em vigor um sistema de ensino que busca promover a inclusão, mas ainda mantém algumas características do período integracionista. Os autores ressaltam que o pensamento integracionista permaneceu por mais tempo do que indicam os registros teóricos, abrangendo desde os anos 1960 até 2008, mesmo considerando que esse período chegou até os primeiros anos dos anos 90.

Mantoan e Lanuti (2022), afirmam que a maneira como o público da Educação Especial são incluídos nas escolas regulares é por intermédio da integração escolar. Frequentemente confundida com a inclusão, a integração acaba por rotular os estudantes, ignorando a singularidade de cada um e levando à comparação entre as pessoas, à definição de padrões de normalidade e à imposição de uma identidade. Pode-se afirmar que a inclusão ainda é um projeto difícil que a maioria das escolas brasileiras ainda não conseguiu concretizar, considerando que já se passaram mais de quinze anos desde a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008).

Mesmo assim, de acordo com os autores supracitados, ainda persiste um grande conflito entre os conceitos de incluir e integrar, além de interpretações equivocadas das leis voltadas à Educação, sustentadas por políticas educacionais baseadas em ideais de integração. Muitos dispositivos legais e regulamentos ainda não estão em plena conformidade com a Constituição Federal de 1988, refletindo-se em uma formação docente pautada em uma perspectiva médica da deficiência e em uma compreensão limitada do processo de ensino e aprendizagem - este entendido, muitas vezes, como mera transmissão de conteúdos e repetição mediada. Como criticam Mantoan e Lanuti (2022, p. 16), “suas orientações têm sido deturpadas, mal interpretadas pelas redes de ensino, professores de Educação Especial e de classes comuns - do ensino básico ao superior”.

Os autores citados afirmam que a inclusão escolar se concretiza por meio da convivência e da aprendizagem coletiva de todos no mesmo espaço de aprendizado. Educar o grupo como um todo, sem distinções, requer organização, cooperação e dedicação aos estudantes, levando em consideração os conhecimentos prévios que possuem, suas necessidades e desejos de aprendizagem. O objetivo é despertar a curiosidade e auxiliá-los na superação de seus desafios.

Dessa forma, ao analisar o processo de escolarização de estudantes com surdez, é fundamental adotar uma perspectiva de inclusão escolar que vá além da simples presença física em sala de aula. A inclusão pressupõe práticas pedagógicas que reconheçam e atendam às

especificidades dos estudantes, promovendo sua plena participação e aprendizagem. Essa concepção demanda o compromisso coletivo da comunidade escolar e da sociedade como um todo, a fim de assegurar uma educação de qualidade para todos.

3.2 MODELOS DE INTERPRETAÇÃO DA DEFICIÊNCIA

Existem diferentes formas de interpretar a deficiência, e cada modelo influencia de maneira distinta as políticas públicas e a efetivação da inclusão educacional. Apesar das discussões e avanços, ainda coexistem diversas concepções sobre deficiência, incluindo o modelo médico, modelo social, modelo religioso, entre outros. A convivência simultânea desses modelos reflete-se diretamente na construção das políticas de inclusão, especialmente no caso da surdez.

De acordo com Mantoan e Lanuti (2022), ao longo do tempo, a noção de deficiência adquiriu significados distintos em abordagens sociais, científicas, filosóficas e culturais. Essas interpretações evoluíram para formas menos estigmatizantes e generalizadas, afastando-se de representações carregadas de preconceito, discriminação e exclusão. Abordar a deficiência dentro do contexto da valorização da diversidade exige repensar concepções tradicionais, apresentando desafios aos pesquisadores e profissionais que atuam em diferentes áreas da educação.

Historicamente, a terminologia utilizada para se referir a pessoas com deficiência passou por várias mudanças. Expressões como “pessoas excepcionais” evoluíram para “pessoas com necessidades educacionais especiais” e, mais recentemente, para “pessoas com deficiência”. Por exemplo, a Portaria CENESP/MEC nº 69/1986 substituiu o termo “alunos excepcionais” por “alunos com necessidades educacionais especiais”. No entanto, como apontam Mantoan e Lanuti (2022), tais mudanças terminológicas não garantiram, por si só, a compreensão das diversas formas de deficiência nem a inclusão efetiva nas instituições de ensino.

Segundo Diniz (2004), as políticas destinadas a pessoas com deficiência precisam estabelecer de forma mais evidente o conceito de deficiência. Essa tarefa não é simples, pois a busca por critérios puramente técnicos tende a ocultar, sob uma aparência neutra, valores normativos e sociais que influenciam as políticas públicas, muitas vezes reforçando exclusão e marginalização. No modelo social, adotado por convenções internacionais, a deficiência não é considerada uma característica da pessoa, mas sim uma situação que emerge do contato entre a pessoa e barreiras do meio físico, social e cultural.

A Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III sobre Educação, Cultura e Esporte, reafirma que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 205) e estabelece, no Art. 208, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Cavalcante (2021) destaca que as políticas destinadas às pessoas com deficiência refletem situações históricas de exclusão, lacunas e omissões, e que o próprio termo utilizado para designar esse grupo é, muitas vezes, um indicativo de silenciamento e marginalização. Expressões como “portadores de deficiência”, “pessoas especiais” ou “incapazes” ilustram como a linguagem influencia a percepção social e a implementação de políticas inclusivas.

Mantoan e Lanuti (2022) reforçam que interpretações da deficiência são construídas socialmente a partir de representações históricas, que classificam indivíduos com base em padrões de normalidade *versus* anormalidade. Essas interpretações dualistas, ainda presentes, dificultam a efetivação da educação inclusiva. Tradicionalmente, a deficiência foi associada a conceitos como anormalidade, defeito, imperfeição ou punição, reforçando a ideia de desvantagem do indivíduo em relação aos demais.

Entre os modelos de compreensão da deficiência, destacam-se duas abordagens contrastantes com impactos diretos na organização da pedagogia nas escolas:

1. Modelo médico: concentra-se nas limitações e incapacidades individuais, enfatizando a necessidade de tratamento ou reabilitação do estudante. Esse modelo tende a reforçar a segregação e a exclusão, visto que coloca o foco na deficiência como característica do sujeito.
2. Modelo social: entende a deficiência como resultado das barreiras impostas pelo ambiente e pela sociedade, propondo que a inclusão educacional depende de adaptação do meio, recursos pedagógicos e políticas públicas que garantam participação plena.

Portanto, a compreensão contemporânea da deficiência exige uma perspectiva crítica e integrada, que reconheça a diversidade, valorize a acessibilidade e promova práticas pedagógicas inclusivas, garantindo que todos os estudantes tenham condições efetivas de aprender e participar da vida escolar.

3.2.1 Modelo médico

Segundo Diniz (2004), as definições baseadas no modelo médico partem de uma noção de normalidade para classificar qualquer pessoa como deficiente. Nessa perspectiva, os critérios adotados para determinar a deficiência geralmente consideram a ausência total de determinados órgãos ou funções. A identificação da deficiência ocorre a partir da análise de características específicas desses órgãos e funções, comparando-as com parâmetros previamente estabelecidos. Dessa forma, são estabelecidos critérios que delimitam os níveis de deficiência para cada órgão ou função afetada, como por exemplo, níveis mínimos de acuidade visual, capacidade auditiva, entre outros, que podem ser avaliados de forma isolada e desvinculados das demandas sociais de cada sujeito.

Assim, o paradigma Médico de compreensão da deficiência se baseia exclusivamente nos conhecimentos da área da saúde, de acordo com Mantoan e Lanuti (2022). Segundo esse modelo, são os conhecimentos específicos da área médica que devem ser utilizados não só para diagnosticar a deficiência, mas também para tratá-la ou, ao menos, amenizá-la. Isso acontece porque o foco da deficiência é no corpo do sujeito, que acaba sendo reconhecido e definido somente por essa característica.

Sob esse ponto de vista, a abordagem médica da deficiência dificulta a compreensão da inclusão. Ela se infiltra facilmente nas escolas e influencia diretamente a forma como os professores interpretam, em relação a alguns estudantes, a dificuldade de aprendizagem em comparação aos colegas de classe. Essas interpretações são baseadas em laudos, relatórios e outras prescrições que levam os professores a acreditarem que não estão aptos para ensinar os estudantes que apresentam alguma deficiência. A abordagem médica faz com que os discentes com deficiência sejam acolhidos e rotulados com base em uma identidade fixa, que contrasta com a identidade atribuída aos demais estudantes.

Diniz (2004) afirma que o modelo médico da deficiência foca nas limitações do sujeito enfatizando o que ele “não alcança” ou as dificuldades que apresenta. No caso de uma pessoa cadeirante, por exemplo, o modelo médico entende que ela não consegue subir uma escada devido à sua limitação física. Já o modelo social de deficiência propõe uma mudança de olhar: o problema não está na pessoa, mas na barreira imposta pela escada. Da mesma forma, enquanto o modelo médico considera que uma pessoa cega não pode aprender a ler por causa de sua deficiência visual, o modelo social entende que basta oferecer o conteúdo em braile para garantir seu acesso e aquisição do aprendizado. Assim, o obstáculo não reside na deficiência, mas na falta de adequação do ambiente e das práticas pedagógicas. Quando o ensino é

devidamente adaptado, o estudante tem as mesmas condições de aprendizagem que os demais colegas.

3.2.2 Modelo social

Durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, ficou registrado historicamente o surgimento e destaque de alguns grupos minoritários na luta pelos direitos humanos. Foi nesse período que uma nova abordagem política, social e teórica em relação à deficiência, conhecida como modelo social, começou a se consolidar. Esse modelo entende a deficiência como resultado da interação entre a pessoa com deficiência e as barreiras sociais, comunicacionais, físicas e atitudinais que impedem seu acesso, participação e permanência na escola, no trabalho, na família e em outros espaços da vida social (Werneck, 2019).

No modelo social, a deficiência não é uma característica inerente à pessoa, mas sim uma situação que surge devido às barreiras do ambiente que limitam sua participação plena. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não se centra nas limitações da pessoa, mas na remoção dessas barreiras, sendo absolutamente distinto dos serviços oferecidos antes de 2008, que eram focados exclusivamente na adaptação e reabilitação do sujeito. (Sant’Ana, 2016).

Diniz (2004) enfatiza que o conceito fundamental do modelo social é que a deficiência não deve ser vista como uma questão pessoal, mas como um problema originado na sociedade. Assim, as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência são consequência das falhas sociais em se adaptar à diversidade.

Nesse sentido, o foco inicial nas restrições físicas foi reconsiderado, resultando em questionamentos sobre o vocabulário utilizado para caracterizar a deficiência. Lesão, segundo Diniz (2004), refere-se a uma característica corporal, como sexo ou cor da pele, enquanto a deficiência é o resultado da opressão e discriminação geradas por uma sociedade que organiza seus espaços e normas de forma a excluir certas pessoas. Portanto, uma pessoa pode apresentar lesões sem experimentar deficiência, dependendo de quanto a sociedade esteja preparada para incorporar a diversidade.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei nº 13.146/2015) complementa essa perspectiva ao definir barreiras como “qualquer obstáculo ou impedimento que limite ou impeça a participação plena e efetiva da pessoa com deficiência em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, Art. 2º). Segundo a LBI, essas barreiras podem ser classificadas como:

1. Barreiras físicas: obstáculos no ambiente construído que dificultam a mobilidade, acessibilidade ou uso de espaços públicos e privados (ex.: degraus sem rampas, falta de elevadores adaptados).
2. Barreiras comunicacionais: dificuldades na transmissão de informações, incluindo a ausência de recursos em Libras, legendas, braile ou tecnologias assistivas.
3. Barreiras atitudinais: preconceitos, estereótipos e discriminação que limitam a participação da pessoa com deficiência.
4. Barreiras institucionais: normas, procedimentos ou práticas organizacionais que dificultam a inclusão e a equidade em serviços e políticas públicas.

Portanto, a deficiência deve ser compreendida como o resultado da interação entre características individuais e barreiras presentes no ambiente social e educacional. A efetiva inclusão depende da identificação, remoção ou neutralização dessas barreiras, de modo que a pessoa com deficiência possa participar plenamente da vida escolar, social e profissional, em condições de igualdade com os demais sujeitos.

Aceitar e valorizar as diferenças é essencial para fortalecer o sentimento de pertencimento à nossa espécie e promover o respeito aos direitos fundamentais de cada sujeito. Nesse sentido, Diniz (2004), explica que, enquanto a impossibilidade de andar é o reflexo da lesão, a deficiência, no modelo social, manifesta-se nas barreiras de acesso enfrentadas por aqueles que utilizam cadeira de rodas. Assim, é possível entender que no modelo médico, a lesão é entendida como causa direta da deficiência, enquanto no modelo social, sistemas sociais discriminatórios levavam as pessoas com lesões a vivenciarem a deficiência. Em síntese, o modelo médico enxerga a pessoa com deficiência como um sujeito com alguma incapacidade para se integrar à sociedade; já o modelo social, por outro lado, inverte o raciocínio e aponta a deficiência na incapacidade da sociedade em incluir a todos, sem exceção.

É possível constatar que, em cada período histórico, emergiu uma visão distinta sobre a deficiência, o que, de certo modo, nos mantém atrelados a esses contextos e limita nossa capacidade de evolução. Conforme destacam Ramos e Lanuti (2021), coexistem interpretações contraditórias, como a abordagem médica e biopsicossocial da deficiência, esta surgida durante o movimento de integração escolar, e a abordagem social da deficiência, que se consolida com o avanço da perspectiva inclusiva.

Sendo assim, de acordo com Mantoan e Lanuti (2022), implementar o Modelo Social requer a realização de alterações na estrutura dos sistemas de educação, que devem desmontar

ideias e ações arraigadas no contexto escolar, pois o conceito do Modelo Social destaca que a deficiência é causada pela interação da pessoa com as barreiras que encontra em seu caminho. Portanto, uma escola inclusiva só será possível se as barreiras do meio forem removidas.

O modelo médico já não se sustenta mais como referência na atualidade, uma vez que não existem mais políticas voltadas à manutenção de classes ou escolas especiais como ocorria anteriormente. Com essa mudança, a Educação Especial também passou a desempenhar um papel distinto, deixando de oferecer aulas segregadas. A partir de 2008, com a criação do AEE, essa modalidade passou a atuar como apoio ao público-alvo da Educação Especial, disponibilizando o ensino de linguagens, códigos de comunicação e sinalização, além de oferecer tecnologias assistivas que favorecem a autonomia e o enriquecimento curricular dos estudantes.

3.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ESTUDANTES COM SURDEZ

Historicamente, pessoas com deficiência auditiva enfrentaram inúmeras barreiras sociais, legais e educacionais. Durante muito tempo, eram consideradas incapazes de exercer direitos civis, como votar ou herdar bens, e sua educação formal era negada, sendo vistas pela sociedade como incapazes (Júnio; Bedaque, 2015). Somente após séculos de luta, essas pessoas passaram a ser reconhecidas como indivíduos com direitos sociais e educacionais (Júnio; Bedaque, 2015).

Antes da lei 10.436/02, que é um dos componentes deste *corpus*, as pessoas com surdez tinham poucos direitos sociais por causa da barreira linguística. Antes dela, a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, essa lei trata sobre a importância do direito à acessibilidade desse público. Nota-se que o documento se preocupou, essencialmente, com a proposta de eliminação das barreiras físicas, atitudinais e institucionais, atribuindo pouca relevância às barreiras comunicacionais, que, para as pessoas com surdez, era a barreira que tinha mais urgência para derribada. Atualmente, as pessoas com surdez têm o direito linguístico assegurado, por meio da Lei nº 10.436/02, porém ainda existem outras demandas educacionais que necessitam de amplo debate e conscientização social.

Atualmente, o direito à educação das pessoas com deficiência auditiva é garantido por legislações como a Lei nº 10.845/2004, que estabelece a inclusão gradual desses educandos nas classes comuns do ensino fundamental, e pela Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta a oferta de serviços especializados dentro das escolas regulares (Brasil, 2004). Apesar desses avanços, ainda persistem desafios significativos, como a insuficiência de currículos adaptados e a necessidade de acompanhamento individualizado, que possibilite aos alunos surdos acompanhar o ensino regular de forma efetiva (Pascoal, 2017).

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel estratégico, buscando promover acessibilidade, permanência e aprendizagem significativa para estudantes com surdez nas escolas regulares. O AEE envolve a utilização de recursos pedagógicos específicos, estratégias bilíngues (Libras e Língua Portuguesa) e outras que atendam às necessidades dos estudantes, garantindo que suas capacidades sejam plenamente avaliadas e desenvolvidas (Mantoan; Lanuti, 2022).

É essencial que o professor do AEE considere as necessidades individuais dos estudantes com surdez, utilizando ferramentas que facilitem o aprendizado e promovam a participação ativa desse público. Para tanto, a atuação deve ser colaborativa, envolvendo pares, familiares e outros profissionais especializados, como fonoaudiólogos, psicólogos educacionais, intérpretes de Libras, entre outros, conforme a demanda do estudante. Essa articulação garante um atendimento mais eficiente e integrado, ampliando as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento do estudante.

O AEE é, portanto, um serviço da Educação Especial, previsto tanto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que reafirma os direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988. Conforme a legislação, estudantes com necessidades educacionais especiais devem receber “Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Outrossim, no caso específico da educação de estudantes surdos, o AEE contribui diretamente para a implementação de práticas bilíngues, já que prioriza o ensino da Libras como L1 e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2. Essa abordagem não apenas facilita a aprendizagem, mas também promove a comunicação efetiva, o desenvolvimento cognitivo e a inclusão plena dos estudantes surdos no ambiente escolar, respeitando suas especificidades e fortalecendo sua autonomia (Santos, 2018; Silva, 2018; Castillo, 2020).

Dessa forma, o AEE, aliado a políticas inclusivas e práticas bilíngues, constitui um instrumento indispensável para garantir que estudantes surdos tenham acesso à educação em condições de igualdade e equidade, consolidando o direito à aprendizagem significativa e à participação plena na vida escolar, mesmo que, momentaneamente, aconteça, essencialmente,

no espaço destinado ao AEE. Transformar as salas de aula em um espaço efetivamente inclusivo é uma das próximas etapas para a concretização de avanços linguísticos no que tange ao uso da Libras e da Língua Portuguesa como línguas de instrução interação e no mesmo ambiente de aprendizado, atendendo à proposta da educação bilíngue.

3.4 O QUE É O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)?

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial destinado a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, com o objetivo de garantir acessibilidade, aprendizagem efetiva e permanência na escola regular. O AEE oferece suporte linguístico-pedagógico especializado que considera as necessidades individuais dos estudantes (Mantoan; Lanuti, 2022).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o AEE deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando que estudantes com necessidades educacionais especiais tenham participação plena e equitativa no currículo escolar (Brasil, 1988; Brasil, 2004).

O AEE tem como finalidade remover ou neutralizar barreiras que possam dificultar a aprendizagem, a comunicação e a participação dos estudantes, promovendo a inclusão escolar efetiva. No caso de discentes surdos, implica, também, o desenvolvimento bilíngue, isto é, a obtenção concomitante de duas línguas com modalidades de aquisição completamente distintas, garantindo o acesso ao conhecimento, à linguagem e à socialização (Santos, 2018; Silva, 2018; Castilho, 2020).

Sobre o desenvolvimento bilíngue, ou seja, a aquisição da Libras em ambiente escolar, é primordial esclarecer que, antes dessa proposta bilíngue de ensino, a primeira aquisição linguística da pessoa surda era a língua dominante, ou seja, a Língua Portuguesa na sua modalidade escrita e, quando possível, na modalidade oral-auditiva, caso o sujeito possuísse poucas perdas auditivas. A sua língua materna, se filho de pais surdos, era a Libras, uma língua visuoespacial, com características totalmente opostas à língua dominante da sociedade.

Isto posto, ter a educação bilíngue como uma modalidade de ensino que prioriza a língua materna do surdo (L1), a Libras, como prioridade linguística, e a língua dominante do país, a Língua Portuguesa (L2) como segunda aquisição linguística, é, sim, um marcante avanço para as pessoas com surdez. Concatenar esses a outros dispositivos teóricos que desaceleram o processo de subjugação da Libras em detrimento da Língua Portuguesa, como por exemplo uma

equiparação linguística, é um dos avanços aguardados pelas pessoas com surdez.

Quando a Lei nº 10.436/02 afirma no segundo parágrafo único que “A Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.” é facilmente evidenciável o poder de subjugação da língua dominante sobre a língua dominada. Este é mais um avanço inclusivo que necessita ser consensual e efetivo nas próximas políticas públicas para atribuir mais empoderamento linguístico e social para as pessoas com surdez.

Retornando às discussões sobre o AEE, dois instrumentos fundamentais permitem que este espaço de aprendizado inclusivo seja planejado e eficaz:

1. Estudo de Caso: análise detalhada do perfil do aluno, incluindo suas habilidades, necessidades, dificuldades e contexto social. Permite ao professor do AEE planejar estratégias individualizadas que favoreçam o acesso às atividades escolares.
2. Plano de AEE: documento que organiza as ações pedagógicas, definindo objetivos, métodos, recursos e formas de avaliação específicas para cada estudante, garantindo acompanhamento contínuo e sistemático (Santos, 2018).

O AEE utiliza recursos pedagógicos adaptados que compõem a área do conhecimento denominada Tecnologia Assistiva, principalmente na sala de recursos. Para estudantes com surdez, esses recursos podem incluir:

- Materiais visuais e pictográficos, como livros ilustrados, quadros e cartazes;
- Recursos tecnológicos, como softwares educativos bilíngues e vídeos traduzidos em Libras;
- Materiais de apoio linguístico, como dicionários Libras–Português e atividades de alfabetização bilíngue;
- Recursos de apoio auditivo ou fonoaudiológico, quando aplicável.

Além disso, o AEE inclui o serviço de interpretação em Libras, que garante comunicação plena entre o estudante surdo, professores e colegas. O intérprete atua como mediador linguístico, traduzindo conteúdos orais e escritos, possibilitando participação ativa e aprendizado significativo (Santos, 2018; Silva, 2018).

Machado (2009) destaca que a inclusão, da qual o AEE é instrumento, não se limita à presença física do estudante na sala de aula, mas exige reconfiguração das práticas pedagógicas e curriculares, beneficiando toda a comunidade escolar. Assim, o AEE garante que os discentes

com surdez não apenas tenham acesso à educação, mas também participem de forma ativa, desenvolvendo competências cognitivas e linguísticas, alcançando autonomia, equidade e inclusão plena no ambiente escolar.

3.5 A ACESSIBILIDADE COMO UM DIREITO: TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA PESSOAS COM SURDEZ

De acordo com a perspectiva inclusiva defendida por Mantoan e Lanuti (2022), a escola deve ser compreendida como um espaço dinâmico, diverso e aberto à participação de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou sociais. Assim, não é a criança que precisa se ajustar às atividades escolares, mas as atividades e práticas pedagógicas que devem ser planejadas e adaptadas de acordo com o perfil, as potencialidades e as necessidades de cada estudante.

A concepção de inclusão proposta pelos autores rompe com a lógica tradicional de enquadrar o estudante em padrões preestabelecidos de normalidade e desempenho, deslocando o foco da limitação individual para as barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais que a escola precisa identificar e reorganizar. Sob essa ótica, a inclusão não se resume à presença física do estudante com deficiência na escola comum, mas implica a reconfiguração do ambiente educacional para promover a participação efetiva, a aprendizagem significativa e o reconhecimento da singularidade de cada sujeito. Portanto, o verdadeiro desafio não está em fazer com que as crianças com deficiência se ajustem às normas escolares, mas sim em fazer com que a escola se transforme para acolher a diversidade humana como valor e princípio educativo.

Sendo assim, a legislação Nacional que aborda a inclusão de pessoas com deficiência, conhecida como Lei nº 13.146/2015, conceitua acessibilidade como a eliminação de barreiras físicas, arquitetônicas, urbanísticas, de transporte, de comunicação e informação, ou seja, as barreiras que possam dificultar o acesso, a participação e a utilização, em condições equitativas, de produtos, serviços, eventos e locais públicos e privados por indivíduos com deficiência.

Nessa lógica, a acessibilidade tem como objetivo assegurar que pessoas com deficiência possam se envolver em todas as esferas da sociedade, em condições de igualdade com os demais cidadãos, para tanto, é imprescindível garantir a acessibilidade para promover a inclusão social e escolar das pessoas com deficiência. Isso possibilita que elas se envolvam na comunidade de modo completo e autônomo, desempenhando seus direitos e responsabilidades como membros ativos da sociedade.

O uso das Tecnologias, segundo Bersch (2008), trouxe grandes e significativas transformações à sociedade, principalmente pelo acesso à informação e pelas múltiplas formas de comunicação, que hoje ocorrem de maneira mais rápida e síncrona. Esse cenário representa um grande desafio para o processo de aprendizagem, exigindo dos docentes inovação metodológica e o uso intencional da tecnologia como um elemento que estimule as potencialidades dos estudantes. Nesse contexto, destaca-se a importância da Tecnologia Assistiva (TA), aplicada ao ambiente educacional, como um conjunto de recursos, produtos, estratégias, práticas e serviços que podem favorecer o desenvolvimento da aprendizagem e a superação de barreiras. A TA contribui para ampliar a autonomia, a independência, a qualidade de vida e a inclusão social das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Analisando os aspectos mencionados quanto à TA, de acordo com a autora, é possível identificar algumas categorias pelas quais esses recursos são organizados. Dessa forma, torna-se mais clara a compreensão sobre o que são esses recursos e qual é sua função no processo de desenvolvimento e autonomia das pessoas com deficiência.

Uma dessas categorias é a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), cujo objetivo é atender pessoas sem fala ou escrita funcional, ou que apresentem defasagem entre suas necessidades comunicativas e suas habilidades de falar e/ou escrever. De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2021) e a Associação Brasileira de Tecnologia Assistiva – ABTA (2022), os termos *fala funcional* e *escrita funcional* são amplamente utilizados para descrever a capacidade de a pessoa utilizar a linguagem oral e/ou escrita de modo eficaz, autônomo e socialmente significativo.¹

Além disso, incluem-se os recursos de acessibilidade ao computador, constituídos por um conjunto de *hardware* e *software* especialmente projetados para tornar o uso do computador acessível a pessoas com privações sensoriais (visuais e auditivas), intelectuais e motoras. Outra categoria refere-se aos projetos arquitetônicos acessíveis, que visam garantir acesso, funcionalidade e mobilidade a todas as pessoas, em consonância com o conceito de Desenho Universal (Brasil, 2015).

Há também os recursos desenvolvidos para substituir ou compensar partes ausentes do corpo, como as órteses e próteses, que auxiliam na postura, locomoção e mobilidade das pessoas com deficiência. Incluem-se ainda os dispositivos voltados ao apoio de limitações visuais e auditivas, como bengalas eletrônicas, leitores de tela, aparelhos auditivos e sistemas de alerta

¹ O termo “funcional”, neste contexto, refere-se à utilização prática e efetiva da fala ou da escrita para atender às necessidades comunicativas cotidianas do indivíduo, ou seja, não apenas à presença da habilidade, mas à sua aplicabilidade social e comunicativa.

vibratório. Conforme destaca a autora, o propósito central da Tecnologia Assistiva é promover a autonomia e a independência nas atividades cotidianas, favorecendo a inclusão plena. Nesse sentido, a TA também se estende para a mobilidade em veículos adaptados, o esporte e o lazer, possibilitando a participação social, cultural e recreativa de forma equitativa.

Assim, Mantoan e Lanuti (2022) também afirmam que uma escola inclusiva não limita o ensino às diretrizes de um laudo ou qualquer outra documentação que possa rotular ou excluir indivíduos. A escola compreende que uma pessoa com deficiência visual, por exemplo, continuará com sua condição permanente, mas pode ser incluída se tiver acesso a recursos como Braille, lupas, leitores de tela, teclados adaptados, audiodescrição, bengalas, Soroban (ábaco japonês) e outros. Essas tecnologias devem ser disponibilizadas para eliminar ou reduzir as barreiras enfrentadas.

Com base nesses estudos, é possível dizer que a TA vem expandindo horizontes para sujeitos surdos também, permitindo autonomia, inclusão e bem-estar. Múltiplos recursos tecnológicos inovadores auxiliam na comunicação, no acesso à informação e na participação em variadas atividades. Desse modo, iniciativas como o projeto Libras do Governo Federal e o trabalho de ONGs especializadas contribuem para ampliar o acesso à tecnologia assistiva e promover a inclusão digital da comunidade surda.

No que tange à Educação Inclusiva dentro da gameficação e da tecnologia, temos um aplicativo desenvolvido para atender as necessidades das pessoas com surdez. Conforme Schlünzen (2011), o *Hand Talk* é um aplicativo tradutor móvel para smartphones e tablets que pode converter conteúdo em Português em Libras em tempo real, seja por digitação, voz ou fotos. Com opções de conversão de áudio, o aplicativo pode reconhecer vozes e convertê-los em Libras. O aplicativo também pode converter fotos, podendo ser utilizado a qualquer momento, desde que o aparelho esteja conectado à Internet.

O aplicativo utiliza um boneco chamado Hugo (avatar em 3D), que pode mostrar claramente os movimentos dos sinais de Libras. A imagem é atraente, o tamanho é aumentado e pode ser girado 360° para repetir o movimento do boneco, o que ajuda na visualização e compreensão são as ações realizadas por gestos em Libras e Português.

Para Schlünzen (2011), por meio da opção de tradução de texto, o usuário pode escrever uma frase ou uma palavra simples, sendo Hugo o responsável pela tradução. Sendo assim, o *Hand Talk* e o dicionário de Libras, são ferramentas de consulta, e podem diversificar a forma de ensinar e auxiliar os alunos surdos e ouvintes na construção de um vocabulário em Libras - Português, facilitando a interação e a comunicação entre eles. O *Hand Talk* foi desenvolvido no Brasil e em 2013, foi eleito o melhor aplicativo social do mundo pela ONU, por seu alcance

social. Também foi escolhido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como aplicativo dos tablets distribuídos para alunos e professores da rede pública de ensino em todo o país.

De acordo com Schlünzen (2011), o aplicativo *Hand Talk* não substitui o intérprete nem dispensa a necessidade de a comunidade escolar aprender Libras. No entanto, quando o professor planeja sua aula de forma bilíngue e utiliza o aplicativo como apoio, o estudante com surdez pode se sentir mais integrado. O uso de recursos de TA no contexto educacional expressa criatividade e inovação, configurando o *Hand Talk* como uma ferramenta pedagógica promissora, ainda passível de análise e aprimoramento.

4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A INCLUSÃO

Nessa seção da dissertação, serão apresentados os achados nos documentos oficiais selecionados a partir dos objetivos específicos, os norteadores dessa análise tinham três objetivos, e as leituras sistemáticas desses documentos foram fundamentais para encontrar os elementos que aqui buscava, visto que eles serão analisados em ordem cronológica.

4.1 CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO ESCOLAR NOS DOCUMENTOS OFICIAIS SELECIONADOS

Parto, neste trabalho, da concepção de inclusão escolar defendida por Mantoan e Lanuti (2022), que compreendem a inclusão como um processo contínuo de transformação da escola e da sociedade, pautado no reconhecimento da diversidade humana e na garantia do direito de todos à educação. Para os pesquisadores, “a escola inclusiva é aquela que ensina a todos, juntos e de forma diferente” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 45), o que significa superar práticas excludentes e reorganizar o ensino de modo a atender às singularidades de cada estudante.

Nessa perspectiva, a inclusão não se restringe à presença física do discente com deficiência no ambiente escolar, mas implica mudanças estruturais, curriculares, atitudinais e pedagógicas. Como afirmam os autores, “incluir é transformar a escola comum em um espaço acessível, flexível e comprometido com o aprendizado de todos” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 52). Assim, a inclusão escolar é entendida como um movimento ético, político e pedagógico, que reconhece a diferença como valor e não como obstáculo, promovendo equidade, participação e pertencimento.

No campo normativo, o Brasil caminhou a passos muito lentos e simplistas na consolidação de leis que reafirmam o direito à educação inclusiva, constituindo um marco importante na efetivação da inserção das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida nos espaços educacionais. Iniciaremos as nossas reflexões a partir da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 1º - Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (Brasil, 2000, online).

No entanto, essa lei foi extremamente rasa ao não especificar todos os tipos de deficiências e as especificidades que cada uma demandaria para que o processo de

reorganização estrutural, curricular, atitudinal e pedagógica pudessem atender a esse público, que também seria atravessado por essas mudanças sociais.

Posteriormente, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, reconheceu oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, e por meio dela

Parágrafo único - Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, online).

Como lemos, ela apresentou um esclarecimento teórico sobre meio de comunicação e expressão das pessoas com surdez, diante do processo de acessibilidade sancionada pela Lei nº 10.098, considerando que as pessoas com surdez passaram a ter acessibilidade educacional e social, porém sem o indicativo de que para terem direito a essa acessibilidade, seria necessário, primeiramente, ter acesso a acessibilidade linguística. Nesse caso, a Lei nº 10.436 serviu apenas para complementar a Lei nº 10.098, garantindo, então, resquícios de acessibilidade linguística. Assim, a partir dessa lei, a Libras passou a ser reconhecida como a língua natural dos usuários da Libras, devendo ser valorizada, ensinada e utilizada em contextos educacionais e institucionais, conforme determina o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta sua aplicação e afirma em seu Artigo 3º que:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005, online).

Esse Decreto foi extremamente importante por vários motivos: aprofundou sobre as especificidades linguísticas existentes entre os usuários da Libras ao definir os níveis e graus de surdez; destacou que a Libras deveria ser inserida como disciplina curricular; detalhou sobre a formação do professor e/ou instrutor de Libras; preocupou-se com o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas com surdez à educação; mencionou sobre a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; teceu considerações importantes da garantia do direito à educação e à saúde das pessoas com surdez ou com deficiência auditiva; e consta também a função do poder público e das empresas que detém concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.

Em síntese, o Decreto nº 5.626 foi o documento oficial que mais trouxe contribuições

teóricas para a implementação do conceito de escola inclusiva, cinco anos após a integração de estudantes com surdez em escolas que desconheciam as singularidades linguísticas importantes para o processo de ensino e aprendizagem desse público. Não, significando, porém, que a concepção de inclusão escolar proposta pelo Decreto, mesmo com um pouco mais de detalhes, estivesse sem necessidades de alterações, pois ainda restavam reorganizações estruturais, curriculares, atitudinais e pedagógicas para que pessoas com surdez se sentissem efetivamente incluídas, porém, foi um excelente avanço para o que se propunha a educação inclusiva de pessoas com surdez, estabelecendo bases para o modelo de educação bilíngue no país. Essa política reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a acessibilidade linguística, a equidade comunicativa e o reconhecimento da cultura surda como dimensões legítimas da inclusão escolar.

Desse modo, as concepções teóricas de Mantoan e Lanuti (2022) e as legislações mencionadas convergem ao compreender a inclusão escolar como um direito humano inalienável e um dever do Estado, que vai além da matrícula e pressupõe participação efetiva, acesso ao currículo e eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. A inclusão, portanto, é um princípio orientador da educação contemporânea, comprometido com a justiça social, a equidade e o reconhecimento das diferenças como condição para a aprendizagem e o convívio de todos.

Pelos objetivos específicos desta pesquisa, este primeiro eixo analisa as concepções de inclusão escolar presentes em documentos oficiais brasileiros que tratam da escolarização de estudantes com surdez, tendo como foco a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 e a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, bem como o Decreto nº 5.626/2005, de 22 de dezembro de 2005. Contextualizá-los foi essencial para compreender algumas concepções de inclusão escolar e a relação entre tais documentos na atual conjuntura educacional e social, representando um marco político e pedagógico, pois introduz a Libras como elemento estruturante da política de inclusão escolar das pessoas surdas, ao reconhecer sua legitimidade linguística e cultural.

Ao defender o ensino e a oficialização da Libras, a legislação expressa uma concepção de inclusão escolar embasada na acessibilidade linguística, que amplia a noção tradicional de inclusão ao reconhecer que a comunicação é um direito fundamental e uma condição para a aprendizagem e a participação social. Nesse sentido, a inclusão da pessoa com surdez não pode ser reduzida à presença física na escola comum, mas deve assegurar o direito de aprender e se expressar em sua própria língua.

Como destaca Quadros (2006, p. 47), “a língua de sinais é o meio natural de comunicação e de construção do conhecimento para a comunidade surda”. Assim, garantir o

ensino e o uso da Libras nos espaços escolares é assegurar o acesso equitativo à linguagem, à cultura e ao conhecimento, princípios essenciais para uma educação efetivamente inclusiva.

De forma convergente, Skliar (1998) argumenta que a inclusão da pessoa com surdez deve partir do reconhecimento da diferença linguística e cultural, entendendo a surdez não como deficiência a ser superada, mas como uma identidade linguística e sociocultural própria. Essa perspectiva desloca o foco da “integração do surdo no mundo ouvinte” para a transformação da escola, de modo que ela seja capaz de acolher a diversidade linguística como parte constitutiva do processo educativo.

Nessa direção, Mantoan e Lanuti (2022) defendem que a efetiva inclusão escolar se concretiza quando a escola oferece condições reais de participação, aprendizagem e pertencimento, respeitando as especificidades de cada sujeito. Para os autores, “a escola inclusiva é aquela que ensina a todos, juntos e de forma diferente” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 45), o que implica reconfigurar práticas pedagógicas, currículos e relações sociais, reconhecendo que a diversidade é elemento estruturante da educação de qualidade.

Dessa forma, compreende-se que a concepção de inclusão presente nesses documentos oficiais está fundamentada na garantia do direito linguístico, no reconhecimento da Libras como língua de instrução e no compromisso com uma educação bilíngue de qualidade, que assegure às pessoas com surdez autonomia, participação e acesso pleno ao conhecimento. Essa perspectiva reforça que incluir é também garantir o direito de ser e de aprender na própria língua, condição essencial para a democratização da educação e para a efetivação da cidadania.

Não se pode negar que nosso tempo é o tempo das diferenças e que a globalização tem se mostrado, mais do que uniformizadora, pluralizante, contestando as antigas identidades essencializadas. Conviver com o outro, reconhecendo e valorizando as diferenças, é uma experiência essencial à nossa existência; entretanto, é necessário definir a natureza dessa experiência, para que não se confunda o estar com o outro com o estar junto ao outro (Mantoan, 2010, p. 2).

Historicamente, a Língua Brasileira de Sinais não foi reconhecida como uma língua legítima, mas tratada como uma forma de linguagem gestual rudimentar ou “mímica”, destinada apenas à comunicação básica entre pessoas surdas. Esse equívoco conceitual estava fundamentado em uma visão oralista e médica da surdez, predominante no Brasil e em diversos países até o final do século XX.

Durante o século XIX e boa parte do século XX, prevaleceu a crença de que a língua oral era o único meio válido de comunicação e de acesso ao conhecimento. Essa perspectiva teve forte influência do Congresso de Milão de 1880, evento que marcou a proibição do uso

das línguas de sinais nas escolas para surdos em todo o mundo, impondo o oralismo como método pedagógico exclusivo. No Brasil, essa orientação foi amplamente adotada nas instituições de ensino de surdos, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que, por décadas, restringiu o uso dos sinais nas salas de aula, priorizando a leitura labial e a fala.

Desse modo, a Libras foi marginalizada, sendo vista não como uma língua com estrutura gramatical própria, mas como um sistema auxiliar de gestos. A ausência de reconhecimento linguístico estava associada à visão médica da deficiência, que entendia a surdez como uma patologia a ser corrigida, e não como uma diferença comunicacional a ser compreendida.

Somente a partir da década de 1980, impulsionada por movimentos sociais de pessoas com surdez e por pesquisas linguísticas desenvolvidas por estudiosos como Lucinda Ferreira Brito e Ronice Quadros, a Libras começou a ser reconhecida cientificamente como uma língua de fato, dotada de léxico, morfologia, sintaxe e semântica próprias, pertencente a uma modalidade visuoespacial. Esse reconhecimento foi decisivo para a mudança de paradigma que culminou na Lei nº 10.436/2002, que oficialmente reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão no Brasil, regulamentada posteriormente pelo Decreto nº 5.626/2005.

Portanto, quando se afirma que “Libras era vista como linguagem e não como uma língua”, refere-se a esse longo período histórico em que a surdez foi compreendida sob a ótica da deficiência médica e da normalização oral, e não sob a ótica linguística e educacional. A transformação desse entendimento representou uma ruptura com séculos de práticas excludentes e o início do reconhecimento das pessoas surdas como sujeitos de direitos linguísticos, comunicacionais e educacionais.

Ao afirmarem que “a inclusão escolar só acontece quando todos participam e estudam uns com os outros em uma mesma sala de aula”, Matoan e Lanuti (2022, p. 17) enfatizam o caráter coletivo e relacional da inclusão, que só se concretiza quando as barreiras à participação de todos os discentes são eliminadas. Essa concepção se alinha à ideia de que a diversidade não deve gerar separação, mas sim promover um espaço educacional em que cada sujeito possa aprender junto, de acordo com suas formas próprias de comunicação, expressão e compreensão do mundo.

Nesse contexto, a Libras ocupa um lugar fundamental. Ela é o meio de acesso à comunicação, ao conhecimento e à interação para as pessoas com surdez dentro da escola inclusiva. Ou seja, quando Matoan e Lanuti (2022) falam sobre “ensinar a turma toda, sem quaisquer diferenciações”, não se trata de negar as diferenças, mas de assumir práticas pedagógicas que garantam equidade – e isso inclui assegurar a presença da Libras como uma das ferramentas de mediação linguística no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, ensinar “a turma toda” significa reconhecer que a comunicação bilíngue é uma necessidade legítima no espaço escolar. A inclusão de estudantes com surdez só é efetiva quando a Libras é incorporada ao cotidiano da escola, não restrita exclusivamente ao estudante surdo e ao intérprete de/para Libras e Língua Portuguesa, mas compartilhada pela comunidade escolar - professores, colegas e equipe pedagógica. Isso reflete o que o Decreto nº 5.626/2005 propõe ao determinar a formação de professores e a difusão da Libras como meio de comunicação nas instituições educacionais.

Desse modo, a Libras, no contexto da afirmação de Lanuti (2015), não representa diferenciação excludente, e, sim, um instrumento de igualdade comunicacional. Incluir a Libras na prática pedagógica é concretizar o que o próprio trecho defende: o direito de todos participarem juntos do mesmo processo educativo, cada um com os recursos de que necessita para aprender, se expressar e pertencer.

Assim, O Decreto de número 5.626/2005, é uma regulamentação que não só complementa como também suplementa a legislação sobre a Língua Brasileira de Sinais, fornecendo orientações e regras para a sua aplicação. Determinando orientações para a capacitação de docentes, o atendimento educacional especializado e a acessibilidade em vários locais, onde o decreto auxilia na garantia dos direitos das pessoas com surdez e na promoção da sua integração na sociedade, uma vez publicado para regulamentar as duas leis publicadas anteriormente à lei nº 10436/2002 e um artigo 18 da lei nº 10.098 de 2.000, a lei 10436/2002.

A reflexão de Mantoan (2006, p. 64) sobre o “despreparo dos professores e das escolas” revela um dos entraves mais persistentes da educação brasileira: a dificuldade de efetivar a inclusão escolar como prática cotidiana. Ao afirmar que o argumento do despreparo serve como uma justificativa conveniente para fugir da inclusão, a autora critica a lógica da responsabilização individual do docente em detrimento da responsabilidade coletiva da instituição escolar e dos sistemas de ensino. Essa crítica se conecta diretamente à discussão sobre a presença da Libras nas escolas e à efetivação dos direitos linguísticos das pessoas com surdez.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforça que a inclusão exige transformações estruturais, pedagógicas e atitudinais, e não apenas a inserção física do estudante na sala de aula. A política estabelece que todos os discentes, com ou sem deficiência, devem compartilhar os mesmos espaços de aprendizagem, cabendo à escola desenvolver os meios necessários para que todos tenham acesso ao currículo. Nesse sentido, a Libras deve ser compreendida não como um complemento, mas como condição essencial de acesso e participação das pessoas com surdez no ensino regular.

O Decreto nº 5.626/2005, reforça essa perspectiva ao determinar, em seus artigos 22 a 24, que os sistemas educacionais promovam a formação de professores, intérpretes e demais profissionais em Libras, assegurando a comunicação entre todos os sujeitos do processo educativo. O decreto não apenas reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, mas também estabelece a obrigatoriedade da presença de intérpretes e do ensino de Libras nos cursos de formação de professores, de modo que o “despreparo” não possa mais servir como argumento para a exclusão.

Assim, as duas referências - Mantoan (2006) e o Decreto nº 5.626/2005 - convergem em um ponto central: a inclusão não é uma concessão, mas uma exigência legal, ética e pedagógica. A escola inclusiva, como defende Mantoan, deve estar organizada para ensinar a todos juntos, respeitando as singularidades sem isolar ou hierarquizar os estudantes. Nesse contexto, a Libras ocupa um papel estruturante, pois é por meio dela que as pessoas surdas têm assegurado o direito de aprender, de se expressar e de participar plenamente da vida escolar.

Enquanto o discurso do despreparo tende a preservar práticas excludentes, a inclusão defendida por Mantoan (2006) propõe uma ruptura com o modelo de ensino homogêneo e normativo. A efetivação da Libras nas escolas, portanto, é mais do que uma adaptação linguística: é um instrumento de democratização do saber, que exige da escola um novo olhar sobre o ensino, a diferença e o próprio conceito de normalidade.

Dessa forma, a inclusão das pessoas com surdez só será plena quando a Libras for incorporada de forma transversal no projeto pedagógico da escola, deixando de ser vista como um recurso específico e passando a ser parte integrante da comunicação, da interação e da construção do conhecimento. Nesse ponto, a crítica feita por Mantoan ecoa entre os escombros sociais: a verdadeira barreira à inclusão não é a deficiência, mas a falta de compromisso político e pedagógico com a diferença.

Como é amplamente conhecida, a legislação sobre a Libras estabelece que as pessoas com surdez devem aprender a escrever em Língua Portuguesa (LP), a língua predominante no país. Nesse sentido, a LP é tratada como uma segunda língua para as pessoas com surdez, devendo sua aprendizagem ocorrer, prioritariamente, na forma escrita, especialmente em contextos de escola bilíngue. Ramos (2018) critica essa abordagem, considerando-a excludente, pois coloca o estudante surdo em posição de desvantagem ao priorizar o aprendizado de uma língua que não é natural para ele. Por outro lado, Quadros (1997) defende essa perspectiva, argumentando que o desenvolvimento da escrita em LP permite a integração da pessoa com surdez na sociedade letrada.

No entanto, entendemos que a inclusão efetiva exige repensar essa lógica: tanto pessoas

com surdez quanto pessoas ouvintes podem aprender Libras e LP de maneira simultânea ou iniciando pela Libras, respeitando a naturalidade da língua de sinais. Aprender as duas línguas ao mesmo tempo possibilita ao estudante com surdez expressar-se plenamente em Libras, enquanto desenvolve habilidades de leitura e escrita em LP, sem que uma língua se sobreponha à outra. Essa abordagem promove o bilinguismo funcional, favorecendo a participação ativa do estudante surdo na comunidade escolar, estimulando a autonomia linguística e garantindo o acesso equitativo ao conhecimento.

Dessa forma, evidencia-se que a aprendizagem simultânea das línguas não apenas respeita as necessidades comunicacionais dos discentes com surdez, como também fortalece a inclusão, ao permitir que todos os estudantes se beneficiem de uma educação que valoriza a diversidade linguística e promove interações significativas entre surdos e ouvintes.

Assim, questiona-se o atual modelo de inclusão e a maneira como a Libras e a Língua Portuguesa são apresentadas nas escolas regulares. Muitas vezes, a Libras é desconhecida pelas pessoas que não possuem surdez, o que dificulta sua utilização nos ambientes escolares e prejudica o processo de inclusão dos estudantes com surdez. Além disso, o fato de que algumas pessoas com surdez também desconhecem a Libras gera preocupações. Dessa forma, os problemas relacionados à educação desses estudantes são bastante evidentes. Como afirma Mantoan (2015, p. 21), “os velhos paradigmas da modernidade continuam sendo contestados, e o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, mais do que nunca, passa por uma reinterpretação”.

Quando Mantoan (2015, p. 21) faz essa afirmação, ela chama atenção para a permanência de modelos educacionais excludentes que ainda estruturam as práticas escolares no Brasil. Esses paradigmas modernos, fundamentados em ideais de normalidade, homogeneização e racionalidade técnica, moldaram o sistema educacional a partir de uma lógica padronizadora, na qual o estudante ideal é aquele que se ajusta a um padrão normativo de comportamento, linguagem e aprendizagem.

No campo da educação de surdos, tais paradigmas se manifestam de forma evidente, especialmente quando a Libras é reduzida à condição de “linguagem auxiliar” e não reconhecida como uma língua legítima e estruturada, dotada de gramática e cultura próprias. Essa visão deriva do paradigma da normalidade, que entende a diferença como desvio e busca enquadrar todos os sujeitos em um mesmo modelo de ensino, desconsiderando as particularidades linguísticas e cognitivas dos estudantes com surdez.

Além disso, o paradigma da transmissão do conhecimento ainda predomina em muitas escolas, sustentando uma prática pedagógica centrada na oralidade e na escrita da Língua

Portuguesa, o que marginaliza os estudantes com surdez e inviabiliza a comunicação efetiva. Tal modelo contrasta com o paradigma inclusivo, que propõe uma aprendizagem dialógica, visual e bilíngue, reconhecendo a Libras como meio legítimo de construção de saberes.

Outro paradigma persistente é o médico ou clínico da deficiência, que reduz a surdez a uma condição biológica a ser corrigida, reforçando uma perspectiva assistencialista e terapêutica. Mantoan (2015) contrapõe esse modelo ao paradigma social da deficiência, segundo o qual as barreiras - comunicacionais, pedagógicas e atitudinais - são as verdadeiras causas da exclusão. Nesse contexto, a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve a superação das barreiras linguísticas e culturais, garantindo à pessoa com surdez o direito de aprender em sua primeira língua.

O paradigma da exclusão, veladamente proposto pela Lei nº 14.191/21, ao discorrer e enfatizar sobre a modalidade de educação bilíngue “para” surdos, reforça a concepção de que o modelo educacional vigente não atende às demandas linguísticas necessárias para a inclusão da pessoa com surdez no ensino regular e propõe como uma das intervenções a separação das escolas bilíngues das escolas regulares. Isso evidencia que o paradigma da fragmentação ainda ronda e sustenta a separação entre o ensino regular e o ensino especial, reproduzindo a ideia de que os sujeitos com deficiência pertencem a espaços específicos. Mantoan (2015) propõe uma ruptura com essa lógica, defendendo uma escola única para todos, que valorize a convivência na diversidade. No caso da surdez, essa perspectiva encontra amparo no Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e estabelece a obrigatoriedade do ensino da Libras e da oferta de educação bilíngue, e também na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que preconiza o direito ao ensino comum com o suporte de recursos de acessibilidade e de profissionais tradutores e intérpretes de Libras.

Por fim, o paradigma da neutralidade do conhecimento também é questionado, uma vez que o saber escolar é socialmente construído e mediado por diferentes formas de linguagem. Assim, reconhecer a Libras no contexto educacional significa reconhecer que não há neutralidade na escolha da língua de ensino, e que a hegemonia da Língua Portuguesa escrita e oral impõe uma barreira simbólica e epistemológica aos estudantes com surdez.

Em síntese, os paradigmas criticados por Mantoan (2003) - normalidade, transmissão, medicalização, fragmentação e neutralidade - ainda permeiam as práticas educacionais e dificultam a efetivação da inclusão plena. Superá-los implica compreender a Libras não como uma adaptação pedagógica, mas como expressão de identidade, cultura e produção de conhecimento, elemento indispensável para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática.

Desse modo, compreender a inclusão escolar na perspectiva contemporânea implica reconhecer que ela não se limita à presença física de estudantes com deficiência no espaço escolar, mas à participação efetiva e significativa de todos nas práticas educativas. Isso exige o rompimento com os paradigmas tradicionais que sustentam a educação excludente, como o da homogeneidade, da normalização e da centralização do saber no professor. Conforme Mantoan (2015), a escola inclusiva é aquela que se organiza para acolher as diferenças, transformando-as em possibilidades pedagógicas e não em obstáculos à aprendizagem.

Nesse sentido, a Libras deve ser compreendida como um meio de comunicação e de acesso ao conhecimento, essencial para a construção de práticas educacionais que realmente incluam as pessoas com surdez. Quando a escola nega o uso da Libras ou a trata como um recurso acessório, ela reforça o modelo médico da deficiência, que enxerga o sujeito com surdez a partir de sua limitação auditiva e não de suas potencialidades comunicativas. Por outro lado, quando a Libras é reconhecida, valorizada e utilizada como língua de instrução e interação, a escola passa a operar no modelo social da deficiência, no qual o foco está na eliminação das barreiras comunicacionais e atitudinais que impedem a plena participação dos estudantes.

Assim, a inclusão escolar requer formação continuada dos professores, planejamento pedagógico colaborativo e políticas institucionais que garantam o direito linguístico das pessoas com surdez, conforme preveem a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005. Portanto, a inclusão defendida por Mantoan e reafirmada pelas políticas públicas de Educação Especial não se efetiva pela simples integração física dos discentes com deficiência nas escolas comuns, mas pela transformação das práticas pedagógicas, dos currículos e das atitudes docentes. Incluir, nesse contexto, é garantir a todos - e especialmente às pessoas com surdez - o direito de aprender e de participar plenamente da vida escolar, em sua própria língua e em condições de igualdade.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), que tem como objetivo assegurar a participação, o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, incluindo os surdos, em um ambiente escolar comum, no qual as diferenças são compreendidas e valorizadas, não havia uma reflexão ampla sobre a educação escolar capaz de promover avanços na organização e implementação das práticas pedagógicas, considerando as diferenças de cada estudante e seu direito inegável à educação regular e inclusiva. Mantoan e Lanuti (2022) destacam que, atualmente, a escola ainda opera sob ambiguidade: declara-se comprometida com uma proposta inclusiva e “acessível a todos”, mas continua a determinar quais estudantes estariam aptos a aprender, mantendo a ideia de que o estudante deve apenas reproduzir o conteúdo ministrado pelo professor.

Para isso, a PNEEPEI propõe mudanças estruturais e pedagógicas profundas nas

escolas, de modo que deixem de funcionar sob o paradigma da homogeneidade e passem a reconhecer a pluralidade de formas de aprender, comunicar e interagir. Essas mudanças incluem a reorganização dos espaços físicos escolares para garantir acessibilidade arquitetônica e comunicacional, a formação continuada dos professores em práticas inclusivas e no uso de recursos de acessibilidade, a presença de tradutores e intérpretes de Libras, bem como a adaptação curricular e metodológica que considere os ritmos e as especificidades dos estudantes. A política também demanda a transformação das práticas avaliativas, de modo que elas deixem de ser excludentes e passem a valorizar o processo de aprendizagem, e não apenas o resultado final.

Entre os principais desafios apontados pela PNEEPEI (Brasil, 2008) estão: a superação de barreiras atitudinais, muitas vezes manifestadas em práticas discriminatórias ou em resistências à inclusão de estudantes com deficiência; a falta de formação docente específica para lidar com a diversidade; e a insuficiência de recursos humanos e tecnológicos que viabilizem o pleno desenvolvimento dos estudantes com surdez e de outros públicos-alvo da Educação Especial. Além disso, a política enfrenta o desafio de redefinir a função da escola, deslocando seu foco da adaptação do estudante ao sistema para a adaptação do sistema às necessidades de todos os estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, cap. IV, online).

No que tange às abordagens pedagógicas, a PNEEPEI visa garantir o acesso, a permanência e o aprendizado de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação assegurando-lhes o direito à educação de qualidade em escolas comuns, com o suporte necessário para o aprendizado. Prevê a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a criação de recursos e tecnologias para eliminar barreiras. Para isso, traz como proposta alguns objetivos e características, são eles: inclusão no ensino regular; Atendimento Educacional Especializado (AEE); transversalidade; formação de profissionais; acessibilidade; e participação da família e da comunidade, contribuindo para deslocar o foco da deficiência como limitação para a deficiência como

resultado de barreiras sociais, comunicacionais e institucionais, o que reforça o alinhamento da política ao modelo social da deficiência.

Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto no documento, é concebido como um complemento e suplemento que contribuirão para a formação do sujeito inserido no ambiente educacional inclusivo. O AEE visa promover a autonomia, a ampliação das habilidades e o acesso ao currículo por meio de recursos, serviços e estratégias pedagógicas específicas que eliminem barreiras ao aprendizado e à participação.

Portanto, o AEE complementarará a formação integral do estudante, na medida em que oferece condições concretas para que ele exerça plenamente seus direitos educacionais. Ele atua de forma articulada ao ensino comum, fortalecendo a proposta inclusiva ao proporcionar recursos de acessibilidade, adaptações curriculares e apoio individualizado que assegurem o desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo dos estudantes. Ao reconhecer a Libras como meio de comunicação e expressão das pessoas com surdez, a PNEEPEI reforça o compromisso com uma escola efetivamente inclusiva, que não apenas acolhe, mas se transforma para assegurar equidade e aprendizagem a todos os estudantes.

De acordo com Alvez, Ferreira e Damázio (2010), é preciso repensar as maneiras de enxergar a escola e suas práticas educativas, quebrando os padrões tradicionais de pensar e agir em relação à educação. O modelo inclusivo não se adequa a concepções que dividem as pessoas entre aquelas com ou sem deficiência, já que todos os sujeitos possuem sua diferença, que se manifesta nas relações, vivências e trocas. Os sujeitos com surdez não devem ser limitados apenas pela sua condição sensorial, ignorando as habilidades únicas que os conectam a outros processos de percepção, além de suas capacidades cognitivas e linguísticas.

Na perspectiva inclusiva da educação de pessoas com surdez, o bilinguismo proposto deve garantir ao estudante liberdade para expressar-se em Libras ou em Língua Portuguesa na modalidade escrita, estimulando sua capacidade cognitiva, percepção social e participação em um ambiente que valorize as diferenças (Alvez; Ferreira; Damázio, 2010). A abordagem vai além do ensino de línguas; busca promover autonomia comunicativa e engajamento crítico do estudante, respeitando a diversidade de experiências e habilidades.

A PNEEPEI define a inclusão como processo de transformação da escola, abrangendo não apenas a matrícula em classes regulares, mas a eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais, promovendo equidade e participação efetiva (Brasil, 2008). Nesse sentido, a legislação atual reconhece a Libras como meio oficial de comunicação, assegurando que a deficiência auditiva seja compreendida dentro do modelo social, em que os obstáculos não estão apenas no sujeito, mas na interação com o ambiente escolar e social (Brasil, 2002;

2005).

Portanto, a inclusão plena de estudantes com surdez resulta da interdependência entre bilinguismo, AEE e políticas públicas, garantindo o direito à educação de qualidade. Diferentemente de uma perspectiva que busca “superar” a deficiência, como no modelo médico, a abordagem inclusiva elimina barreiras, proporcionando condições para participação real e equitativa, alinhada à visão de Mantoan sobre a escola que transforma suas práticas e estruturas para atender todos os estudantes.

Do ponto de vista da inclusão educacional, conforme defendido por Mantoan (2015), a educação bilíngue busca eliminar barreiras para que a pessoa surda participe plenamente da vida escolar. Contudo, sua efetividade depende da aplicação prática dos dispositivos legais e da disponibilidade de infraestrutura e profissionais capacitados.

A PNEEPEI (Brasil, 2008), que prevê a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a criação de recursos e tecnologias para eliminar barreiras veio para somar teorias às leis e decretos que priorizam o fortalecimento da educação inclusiva. São modelos educacionais que prezam por uma concepção de ensino inclusivo que devem pautar as políticas públicas contemporâneas. Retroceder não deve ser uma opção, em se tratando de qualquer teoria relacionada ao futuro educacional e social.

Em suma, a análise de todos esses documentos permite-nos compreender que a concepção de inclusão presente nesses documentos muitas das vezes está relacionado ao processo de integração escolar, como destacamos no discursos instaurados pela Lei nº 10.098/00 e pela Lei nº 10.436/02, completamente diferente das concepções teóricas postuladas por Mantoan e Lanutti (2022), pelo Decreto nº 5.626/05 e pela PNEEPEI de 2008, percebe-se, nessa oposição de ideias, uma política com ideais e base inclusiva para o âmbito educacional e social.

4.2 INTERPRETAÇÕES DA DEFICIÊNCIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS SELECIONADOS

A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, como já destacamos, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Esse importante documento estabelece e detalha sobre o planejamento e a urbanização das vias e demais espaços de uso público em seus mínimos detalhes como, por exemplo:

Artigo 9º - Os semáforos para pedestres instalados nas vias públicas deverão estar equipados com mecanismo que emita sinal sonoro suave, intermitente e sem estridência, ou com mecanismo alternativo, que sirva de guia ou orientação para a travessia de pessoas portadoras de deficiência visual, se a intensidade do fluxo de veículos e a periculosidade da via assim determinarem (Brasil, 2000, online).

A preocupação com a inclusão é tão intensa que essa lei traz considerações sobre: os elementos da urbanização; do desenho e da localização do mobiliário urbano; da acessibilidade nos edifícios públicos ou de uso coletivo; da acessibilidade nos edifícios de uso privado; da acessibilidade nos veículos de transporte privado; da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização; disposições sobre ajudas técnicas; das medidas de fomento à eliminação de barreiras; disposições finais. Esse dispositivo teórico mostra interesse em assegurar que a acessibilidade seja um direito de todos. No entanto, em nenhum artigo, inciso, parágrafo ou capítulo é tecido esclarecimento sobre os sujeitos perpassados por esses direitos. Preocupam-se em assegurar espaços acessíveis, mas não em compreender e especificar cada deficiência dentro das deficiências, o que denota desinteresse pelo sujeito-indivíduo em detrimento do sujeito-coletivo. Assim, podemos afirmar que a Lei nº 10.098 tem uma concepção segregadora, em se tratando de trazer definições sobre os sujeitos que transitam nos espaços sociais.

Na mesma direção, Lei nº 10.436/02, que dispõe sobre a Libras, também apresenta a mesma concepção segregadora, pela ausência em mencionar em seu texto os sujeitos operantes dessa língua. Dessa forma, atribui um olhar inclusivo estritamente para a língua usada pelas pessoas com surdez no ato da comunicação e não inclui o sujeito no foco das discussões.

Parágrafo único - Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, online).

Nota-se que é dispensada maior atenção em incluir o meio comunicacional, sem nenhum posicionamento sobre os usuários dessa língua. Podemos, aqui, fazer uma alusão à concepção de integração social, o mesmo processo realizado quando as pessoas com surdez foram integradas ao sistema educacional regular por meio da Lei nº. 7 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Ambas não apresentaram classificações sobre os sujeitos por elas beneficiados.

Já o Decreto nº 5.626/05 teve um olhar mais humanizado para o sujeito para além da deficiência apresentada ao especificar quem é o sujeito para quem a lei se destina e foca o seu discurso ao afirmar que:

Artigo 2º - Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras (Brasil, 2005, online).

“Nada sobre nós sem nós” é um lema internacional do movimento das pessoas com deficiência. Embora a origem exata seja incerta, ela foi adotada pela organização *Disabled People South Africa* (DPSA) em 1986. É frequentemente associada a figuras como o pesquisador da inclusão social, Romeu Kazumi Sassaki, e o ativista Cid Torquato no Brasil. Incluir o sujeito das discussões nas discussões sobre as próprias deficiências, entender o individual para tomar medidas coletivas foi um importante marco apresentado por esse documento. Por esse viés, esse dispositivo legal traz como proposta uma concepção inclusiva ao abordar o tema. Após estabelecer uma definição sobre quem é considerada pessoa com deficiência, o Decreto apresenta mais informações sobre determinada deficiência. Em seu Parágrafo único, apresenta que “Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (Brasil, 2005, online).

Outro grande diferencial desse Decreto, além dos já mencionados anteriormente, é que ele relaciona o sujeito e as particularidades que envolvem a deficiência apresentada por ele, pondera fatores de extrema importância para o efetivo processo de inclusão. Assim, analisamos e percebemos uma concepção que atende ao que é proposto como modelo de inclusão. A deficiência, nesse parâmetro, não é desassociada do sujeito, muito pelo contrário, é trazida para o debate.

Além disso, o decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) traz duas definições importantes para o contexto. O documento aponta que a pessoa com surdez não é o mesmo que pessoa com deficiência auditiva, considerando a pessoa com surdez aquela que “por ter perda auditiva que compreende, interage com o mundo por meio de experiências visuais manifestando sua cultura e principalmente pelo uso da Libras”, e “considera-se deficiente auditivo a perda bilateral parcial ou total de 41 decibéis (dB)”, ou seja, uma pessoa que apresenta perda auditiva, mas não se identifica e nem utiliza a Libras em sua comunicação não é considerada culturalmente pessoa com surdez perante os usuários da Libras. Nesse sentido, embora o decreto em análise demonstre avanços na defesa da inclusão de estudantes com surdez, a definição de surdez apresentada expressa uma compreensão biomédica da deficiência atrelada a uma perda do corpo do sujeito e não propriamente a definição de barreiras a serem eliminadas.

Sobre a Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021), ao inserir a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reconhece a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua para surdos, surdocegos e outros com deficiência auditiva sinalizantes. Embora a lei não apresente uma definição explícita de deficiência, ela pressupõe que a deficiência auditiva é um impedimento para a comunicação e o acesso à informação, ao estabelecer a necessidade de adaptação do currículo e da pedagogia para atender a essas especificidades, isto é, essa lei tem uma concepção consonante como proposto pelo modelo médico. A lei abrange um público diverso, incluindo surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação e surdos com deficiência múltipla, demonstrando uma compreensão da diversidade das experiências de surdez.

No entanto, uma análise crítica revela que a legislação não menciona explicitamente os surdos oralizados, ou seja, aqueles que, apesar de possuírem perda auditiva, utilizam a fala como principal meio de comunicação. Essa omissão aponta uma limitação na concepção de deficiência adotada, centrada na surdez total ou profunda e na utilização da Libras como meio de comunicação. A ausência de uma abordagem inclusiva para os surdos oralizados pode resultar em práticas pedagógicas que não atendem adequadamente às suas necessidades específicas, comprometendo a efetividade da educação inclusiva.

A concepção de deficiência presente nesses documentos reflete uma perspectiva que, embora reconheça a diversidade das experiências de surdez, ainda está em processo de evolução. A deficiência é abordada principalmente sob uma ótica biomédica, focada na perda auditiva como fator determinante para a classificação e para a definição das necessidades educacionais. Essa abordagem pode limitar a compreensão da deficiência, desconsiderando aspectos sociais, culturais e individuais que influenciam a experiência da pessoa com deficiência.

É fundamental que as políticas públicas e os marcos legais evoluam para adotar uma concepção de deficiência mais ampla e inclusiva, que reconheça a diversidade das experiências de surdez e atenda às necessidades específicas de todos os indivíduos, incluindo os surdos oralizados. A inclusão plena requer a superação de barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas particularidades e promovendo sua autonomia e participação ativa na sociedade.

O que os documentos legais mostram (Decreto nº 5.626/2005 e Lei nº 14.191/2021) é que a educação para pessoas com surdez ainda é muito centrada em aspectos técnicos da

deficiência auditiva, com foco na Libras e nas necessidades de surdos sinalizantes. Essa abordagem, embora avance ao garantir o direito à comunicação em Libras e adaptações pedagógicas, não contempla plenamente todos os perfis de surdez, como os surdos oralizados, o que evidencia uma limitação na concepção de deficiência e no alcance da inclusão.

Para Mantoan (2003; 2022), a inclusão escolar não se restringe à presença física do aluno na escola ou à adaptação superficial do currículo; ela exige que a instituição escolar transforme suas práticas, estruturas e atitudes para garantir a participação plena e o desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando suas diferenças. Ou seja, a inclusão, segundo Mantoan, deve ser ampla, dinâmica e centrada na diversidade, indo além do atendimento às pessoas com surdez que utilizam Libras e alcançando todos os estudantes com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles que oralizam ou possuem múltiplas formas de comunicação.

Portanto, embora os documentos legais avancem ao reconhecer a Libras e a educação bilíngue, a sua limitação em não contemplar todos os perfis de surdez evidencia um descompasso com a visão de Mantoan sobre inclusão. Segundo a autora, a escola inclusiva deve remover barreiras pedagógicas, atitudinais e sociais e promover práticas que permitam a aprendizagem e participação de todos, não apenas daqueles que se enquadram em um modelo específico de comunicação.

Porém, a recente alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio da Lei 14.101/2021, levanta debates acalorados sobre a inclusão escolar. Embora a lei não ordene a saída de estudantes com deficiência das escolas regulares, ela reacende a opção por instituições e turmas especializadas. Essa mudança é considerada um retrocesso no processo de inclusão, uma vez que elimina a prioridade da matrícula no ensino comum e reinstaura a possibilidade de separar os estudantes em ambientes específicos, em vez de investir nas adaptações necessárias para sua plena integração nas escolas regulares. Essa medida contraria a diretriz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, que preconizava a inclusão em ambientes regulares com o devido apoio.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) adota a concepção de deficiência alinhada ao modelo social, conforme estabelecido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e afirma que:

Capítulo V - Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2015, online).

Nesse modelo, a deficiência não é compreendida como uma característica intrínseca do indivíduo, mas como resultado da interação entre pessoas com impedimentos de longo prazo e as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais presentes na sociedade. Assim, a exclusão não é uma consequência da limitação individual, mas da falta de acessibilidade e de adaptação do ambiente escolar e social. A PNEEPEI é inclusiva e tem uma concepção humanística do processo educacional inclusivo, tanto que, além de outras contribuições específica as deficiências e como cada uma delas devem ser acolhidas no ambiente inclusivo, respeitando as singularidades de cada sujeito pertencente ao modelo de inclusão escolar. Para ela,

Capítulo V - Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (Brasil, 2008, online).

Em contraste, o modelo médico entende a deficiência como uma falha ou anomalia do corpo ou da mente, centrando-se na necessidade de intervenção terapêutica ou corretiva. Esse enfoque tende a negligenciar a responsabilidade da sociedade em remover barreiras, limitando a inclusão efetiva dos alunos com deficiência. A PNEEPEI, ao adotar o modelo social, propõe a eliminação dessas barreiras e a promoção da plena participação de todos os estudantes, enfatizando que a deficiência é, em grande medida, uma construção social.

Capítulo V - As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2008, online).

No entanto, a Lei nº 14.191/2021, ao flexibilizar a matrícula preferencial de estudantes com surdez em escolas regulares e permitir modalidades educacionais segregadas, pode ser

interpretada como um retrocesso normativo em relação às políticas de inclusão. Ao não reforçar a obrigatoriedade de adaptação do sistema educacional para garantir plena acessibilidade, a lei cria a possibilidade de vias paralelas que perpetuam a exclusão, contrariando os princípios da igualdade, não discriminação e do direito à educação inclusiva previstos na Constituição Federal e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Portanto, embora a PNEEPEI e o modelo social de deficiência representem avanços ao reconhecerem a necessidade de remover barreiras e promover acessibilidade integral, a Lei nº 14.191/2021 apresenta lacunas normativas que podem comprometer a implementação efetiva dessas políticas. Sem contar que essa lei traz a possibilidade de escolas exclusivas para pessoas com surdez, o que configura um retrocesso diante do que entendemos como inclusão escolar no Brasil. A plena inclusão dos estudantes com surdez depende não apenas do reconhecimento da Libras como meio de comunicação legítimo, mas também de ações estruturais, formação de profissionais e recursos pedagógicos adequados, garantindo que todos os estudantes participem ativamente da vida escolar sem barreiras físicas, comunicacionais ou atitudinais.

4.3 ACESSIBILIDADE DOS ESTUDANTES COM SURDEZ: O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS INDICAM?

Ao considerarmos a inclusão na escola, os elementos arquitetônicos surgem na maioria das vezes como prioridade. Contudo, a verdadeira acessibilidade vai além disso, garantindo a possibilidade de acesso sem entraves a espaços, recursos, atendimentos e conhecimento para todos. Isso inclui, ainda, ações de comunicação e a postura adotada diante das diversidades.

A legislação 10.436/2002, que oficializa a Libras como forma legítima de comunicação e manifestação, foi uma considerável transformação para a inclusão das pessoas com surdez no país. Tal norma assegura que os sujeitos com surdez possam usufruir de variados serviços e ambientes, fomentando a integração social (Brasil, 2002). A referida legislação nos apresenta que “as instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor” (Brasil, 2002, p. 1).

Embora tenha havido um progresso com esses documentos, ainda persistem obstáculos a serem discutidos para que uma solução equitativa seja incorporada ao que foi proposto. Entre eles, destaca-se a escassez de especialistas capacitados: embora o número de intérpretes de Libras competentes esteja aumentando, muitas localidades do país ainda enfrentam carência desses profissionais. Além disso, diversos ambientes, tanto públicos quanto privados,

permanecem inadequados para garantir a acessibilidade para as pessoas com surdez, como a ausência de sinalização adequada em hospitais e instituições bancárias. Outro desafio é a sensibilização da comunidade: é fundamental realizar um esforço constante para alertar a população sobre a relevância da inclusão de pessoas com surdez e a valorização da Libras. Mantoan ratifica essa ideia quando afirma que “Toda criança precisa da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte.”

A Lei nº 10.436/2002 oficializa a Libras como forma legítima de comunicação e expressão das pessoas com surdez no Brasil, reconhecendo-a como instrumento de inclusão social e educacional. Nesse sentido, a lei estabelece que a Libras deve ser utilizada como recurso de acessibilidade, permitindo que sujeitos com surdez tenham acesso pleno à informação, aos serviços e à participação em diferentes ambientes sociais e educacionais (Brasil, 2002).

Entre os recursos de acessibilidade sugeridos pela lei, destacam-se:

1. Serviço de interpretação em Libras: profissionais capacitados para atuar como mediadores linguísticos, traduzindo conteúdos orais e escritos para Libras, garantindo comunicação efetiva entre surdos, ouvintes e demais profissionais.
2. Materiais bilíngues: documentos, formulários, livros, cartilhas e recursos educativos que integrem Libras e Língua Portuguesa, permitindo que surdos compreendam plenamente o conteúdo.
3. Formação de profissionais: capacitação de professores, intérpretes e outros profissionais para atuar de forma adequada com alunos surdos, utilizando Libras como recurso de comunicação.
4. Adaptação de serviços públicos e ambientes: sinalização visual, legendas em vídeos e avisos em Libras, de modo que espaços como escolas, hospitais e instituições públicas sejam acessíveis.
5. Apoio à inclusão social e escolar: implementação de políticas que incentivem o uso da Libras em escolas regulares, hospitais, órgãos públicos e demais espaços de interação social, promovendo a participação ativa das pessoas surdas.

Portanto, a Libras funciona como um recurso de acessibilidade fundamental, pois não apenas garante comunicação, mas também permite acesso ao conhecimento, à informação e à participação social e educacional em igualdade de condições. Ela se configura como ferramenta essencial para a inclusão, complementando adaptações arquitetônicas, tecnológicas e pedagógicas, e contribuindo para a eliminação de barreiras de comunicação que impedem a

plena participação de estudantes com surdez na sociedade e na escola.

Já o Decreto nº 5.626/2005, sancionado em 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão. Este decreto estabelece diretrizes específicas para a implementação da Libras em diversos setores da sociedade, com ênfase na educação inclusiva de estudantes com surdez.

No que tange à acessibilidade, o Decreto nº 5.626/2005 desempenha papel crucial na efetivação da Lei nº 10.436/2002. Este decreto complementa a legislação anterior, estabelecendo orientações e regulamentos para a aplicação da Libras em diferentes setores da sociedade, incluindo educação, saúde, trabalho e serviços públicos, garantindo a inclusão plena das pessoas com surdez (Brasil, 2005).

Entre as principais orientações e regulamentações do Decreto, destacam-se:

1. Capacitação de profissionais: o decreto determina que professores, intérpretes, profissionais de saúde e servidores públicos sejam formados e capacitados em Libras, assegurando atendimento adequado às pessoas com surdez.
2. Apoio à educação inclusiva: prevê a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o uso de materiais pedagógicos bilíngues, assegurando que estudantes com surdez tenham acesso efetivo ao currículo das escolas regulares.
3. Serviços de interpretação em Libras: regulamenta a presença de intérpretes para viabilizar a comunicação entre pessoas com surdez, professores, colegas e profissionais de diferentes setores, garantindo participação ativa e autonomia.
4. Acessibilidade em serviços e espaços públicos: estabelece que ambientes públicos e privados que prestem serviços essenciais, como escolas, hospitais, órgãos administrativos e instituições bancárias, devem oferecer recursos de comunicação acessíveis, incluindo Libras e sinalização visual.
5. Fomento à produção de materiais bilíngues e educativos: incentiva a criação de livros, cartilhas, vídeos, *softwares* e outros recursos educativos em Libras e Português, permitindo que estudantes com surdez tenham acesso a informações, conteúdos pedagógicos e culturais de forma plena.
6. Garantia de direitos sociais e profissionais: orienta a inclusão de pessoas com surdez no mercado de trabalho, educação e serviços de saúde, promovendo participação plena e equidade, em consonância com os direitos garantidos pela Constituição Federal.

O artigo 3º desse Decreto determina que a Libras seja inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia. Essa medida visa capacitar os futuros educadores para atender às necessidades linguísticas dos estudantes com surdez, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

O Decreto também prevê a formação de professores bilíngues, habilitados para atuar em escolas e classes de educação bilíngue, onde a Libras e a Língua Portuguesa escrita são utilizadas como línguas de instrução. Essa abordagem bilíngue é fundamental para o desenvolvimento linguístico e acadêmico dos estudantes com surdez, permitindo-lhes acesso pleno ao currículo escolar.

O artigo 21 estabelece que as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de estudantes com surdez. Esses profissionais desempenham um papel crucial na mediação linguística, facilitando a compreensão e a participação dos mesmos nas atividades escolares.

O artigo 23 do Decreto determina que as instituições de ensino devem proporcionar aos estudantes com surdez os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. Essa medida assegura que esse público tenha condição adequada para o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

O artigo 22 prevê a organização de escolas e classes de educação bilíngue, abertas tanto para estudantes com surdez quanto para estudantes ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, a inclusão de estudantes com surdez deve ocorrer em escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística desse público, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

O decreto enfatiza a importância de proporcionar aos estudantes com surdez equipamentos e tecnologias de informação que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. Isso inclui o uso de recursos tecnológicos que facilitem a aprendizagem e a participação deles nas atividades escolares.

O artigo 22 também assegura aos estudantes com surdez o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento

de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. Essa medida visa atender às necessidades específicas para esse público, proporcionando-lhes suporte adicional para o desenvolvimento acadêmico.

O Decreto destaca a importância da sensibilização e capacitação contínua dos profissionais da educação para a inclusão de estudantes com surdez. Isso envolve a promoção de ações que visem à conscientização sobre a cultura surda e à formação contínua dos educadores para o atendimento adequado às suas necessidades.

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas com surdez acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (Brasil, 2005).

Dessa forma, o Decreto nº 5.626/2005 representa um marco significativo na promoção da educação inclusiva no Brasil, estabelecendo diretrizes claras para a implementação da Libras como meio de comunicação e expressão. Ao regulamentar a Lei nº 10.436/2002, o Decreto assegura aos estudantes com surdez o direito à educação de qualidade, com acesso pleno à comunicação, à informação e à participação nas atividades escolares. A implementação efetiva dessas diretrizes é fundamental para garantir a inclusão social e educacional das pessoas com surdez, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa.

Assim, o Decreto nº 5.626/2005 funciona como um instrumento normativo essencial para a efetivação da Lei de Libras, estabelecendo padrões e orientações que asseguram a comunicação, a aprendizagem e a inclusão social das pessoas com surdez. Ele reforça a necessidade de ações articuladas entre diferentes setores da sociedade, garantindo que os direitos de acessibilidade e participação sejam cumpridos de forma contínua e abrangente.

A Lei nº 14.191/2021 estabelece diretrizes para a educação bilíngue de estudantes com surdez, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legítimo de comunicação e expressão. Assim, para que um ambiente escolar seja considerado bilíngue, não basta que apenas o estudante com surdez e o intérprete dominem a Libras. É necessário contar com um número significativo de professores e colegas capacitados, permitindo que a Libras seja utilizada de forma natural, plena e cotidiana, consolidando a autonomia comunicativa do estudante com surdez.

A aplicação da Lei nº 14.191 enfrenta diversos desafios, pois deixa lacunas quanto às estratégias pedagógicas e à quantidade mínima de profissionais capacitados necessária para que esses ambientes funcionem de fato como bilíngues. Esse desafio compromete a criação de ambientes efetivamente bilíngues e limita o acesso dos estudantes com surdez a uma

comunicação contínua e sem mediações constantes, situação que pode resultar em prejuízos significativos para a aprendizagem e o desenvolvimento social desses estudantes.

Em muitos casos, o estudante com surdez ainda depende de intérpretes para acessar conteúdos e participar de atividades, o que limita a experiência autônoma com a Libras no dia a dia escolar. Além disso, a legislação não aborda com profundidade as desigualdades regionais e socioeconômicas, que impactam diretamente a implementação da educação bilíngue. Estados com menor infraestrutura educacional ou menor oferta de formação de professores bilíngues podem enfrentar dificuldades para cumprir as diretrizes da lei, criando diferenças significativas na qualidade da educação ofertada a estudantes com surdez em todo o país.

Por fim, embora a Lei 14.191/2021 reconheça a Libras como meio de comunicação essencial e ferramenta de inclusão, ela ainda apresenta lacunas significativas: não define parâmetros objetivos de implementação, não garante profissionais suficientes, e não integra plenamente toda a comunidade escolar na prática da Libras, por trazer a possibilidade de escolas exclusivas para surdos. Sem políticas complementares de formação docente, estruturação de salas bilíngues e estratégias pedagógicas, há o risco de que a lei se torne um instrumento legal simbólico, sem garantir a efetiva autonomia comunicativa e participação plena dos estudantes com surdez na educação.

De acordo com Quadros (1997), um fator fundamental relacionado ao bilinguismo é que os estudantes com surdez precisam ter acesso aos conteúdos de todas as disciplinas não apenas em Língua Portuguesa na modalidade escrita, mas também, e primeiramente, em sua língua materna, a Libras, sendo esta considerada uma questão de acessibilidade. Esse fato precisa ser discutido. O bilinguismo deveria entender que Libras e Língua Portuguesa devem ser trabalhadas concomitantemente nas escolas para todos os estudantes, para perdemos, na medida do possível, essa ideia de que a Libras e a LP constituem, respectivamente, L1 e L2 da pessoa com surdez. O bilinguismo deveria ser uma prática que faz com que entendamos que todas as línguas deveriam ser de apropriação de todas as pessoas em um país que se propõe a ser inclusivo. Existem alguns recursos que podem ser utilizados em sala de aula, que contribuem para melhor compreensão das pessoas com surdez como: recursos tecnológicos (DVD, vídeo, TV, slides), pois esse público depende do campo da visão para assimilar o conteúdo, e em relação às iconografias, ajudam a esclarecer dúvidas sobre os temas abordados, auxiliando na fixação da memória visual das pessoas com surdez.

Quanto à organização em sala de aula, é comum vermos o estudante com surdez ocupar a primeira fileira para estar mais perto do professor e da lousa. No entanto, a abordagem bilíngue defende que a disposição das carteiras em círculo oferece uma visão mais ampla para

o estudante com surdez. É evidente que eles enfrentam desafios ao usar a Língua Portuguesa, assim como qualquer estrangeiro com um segundo idioma. Diante disso, quando um estudante em uma escola bilíngue realizar um trabalho escrito, é aconselhável que seja avaliado como sua segunda língua.

Quanto ao desenvolvimento da comunicação e da alfabetização de estudantes com surdez, os documentos oficiais relacionados à educação bilíngue - como a Lei nº 14.191/2021, o Decreto nº 5.626/2005 e a PNEEPEI - indicam a necessidade de recursos pedagógicos e instrumentos específicos que favoreçam o aprendizado a partir da Libras. Entre os recursos sugeridos destacam-se: materiais bilíngues ou visualmente adaptados, softwares educativos, vídeos em Libras, atividades visuais interativas, salas de recursos multifuncionais, além do apoio de intérpretes e professores capacitados em Libras, que atuam como mediadores na aprendizagem e na participação plena do estudante com surdez. Nunca é demais lembrar que a Lei nº 14.191/2021, ao contrário da PNEEPEI, prevê a possibilidade de um processo educacional com estudantes com surdez ocorrer em espaços segregados

Complementando essa perspectiva normativa, Quadros (1997) ressalta que o desenvolvimento da linguagem escrita ou simbólica deve se apoiar nas habilidades cognitivas e interativas já adquiridas pelas crianças com surdez em sua experiência natural com a Libras. Essa observação corrobora a ideia presente nos documentos oficiais de que a alfabetização e o aprendizado escolar devem partir da linguagem natural da pessoa com surdez, utilizando recursos pedagógicos e tecnológicos que respeitem sua experiência comunicativa, promovendo a autonomia e a participação ativa na escola.

Assim, os documentos oficiais e a literatura especializada indicam que a efetiva implementação da educação bilíngue exige integração entre recursos materiais, suporte humano especializado e estratégias pedagógicas centradas na Libras e na Língua Portuguesa, assegurando que os estudantes com surdez tenham acesso pleno à aprendizagem e à comunicação em todos os contextos escolares.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e o Fascículo sobre Surdez são documentos oficiais que orientam a implementação da educação inclusiva no Brasil. A PNEEPEI estabelece diretrizes para a inclusão de estudantes com deficiência, enfatizando a necessidade de eliminar barreiras pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais, garantindo igualdade de oportunidades no acesso à educação. Já o Fascículo sobre Surdez aprofunda aspectos específicos relacionados à educação de estudantes com surdez, incluindo a importância da Libras como meio de comunicação, a necessidade de recursos pedagógicos adaptados, e a atuação de profissionais especializados, como intérpretes de Libras

e professores bilíngues, visando à plena participação dos estudantes surdos no ambiente escolar.

O texto é claro em relação às orientações a serem seguidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que consistem em identificar, desenvolver e organizar recursos educacionais e de acessibilidade que removam as barreiras para a participação plena dos alunos, levando em consideração suas necessidades individuais, sem substituir a educação comum. Esse atendimento complementa ou suplementa a formação dos estudantes visando a independência tanto na escola quanto fora dela. As atividades do AEE incluem programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, bem como tecnologias assistivas. Apesar de o documento deixar claro o papel do AEE, na prática, demoramos a compreender que ele não se limitava ao ensino de conteúdos. Na prática, o foco muitas vezes estava em adaptar o currículo, o que ainda é uma prática comum nas escolas. Nessa perspectiva, Mantoan e Lanuti (2022, p. 62) trazem que:

A escola brasileira é aberta a todos e a Educação Especial é uma modalidade de ensino que, como tal, não substitui o ensino comum. Essa mudança de natureza da Educação Especial é significativa e, se mal compreendida, nada muda no que é o papel dessa modalidade nas escolas e nas atribuições de seus professores específicos. Quando trato de inclusão escolar e da Educação Especial na perspectiva inclusiva, seja em cursos, aulas, formação em serviço e palestras, percebo que os professores não têm conhecimento do que são, de fato, as novas diretrizes que chegam às escolas e desconhecem as razões pelas quais estão sendo implementadas.

A legislação brasileira sobre Educação Especial, bem como a PNEEPEI e o Fascículo Sobre Surdez, reconhecem o acesso à educação como um direito fundamental e uma condição indispensável para a inclusão de estudantes com surdez na escola regular. Esses documentos indicam que a garantia da acessibilidade deve envolver múltiplos aspectos, incluindo comunicação adequada, acessibilidade física, postura inclusiva de professores e demais profissionais, e utilização de tecnologias assistivas.

Em termos de recursos, a PNEEPEI (Brasil, 2008) e o Fascículo Sobre Surdez (Brasil, 2007) recomendam:

- Recursos humanos especializados, como professores do AEE, intérpretes de Libras e fonoaudiólogos;
- Recursos pedagógicos adaptados, como materiais bilíngues, livros ilustrados, softwares educativos e atividades visuais que favoreçam a compreensão e a aprendizagem;
- Recursos tecnológicos assistivos, incluindo equipamentos de audição, softwares de comunicação aumentativa, vídeos em Libras e aplicativos bilíngues;
- Organização e adaptações do ambiente escolar, para garantir acessibilidade física e

condições adequadas de aprendizagem;

- Apoio à mediação linguística e comunicacional, por meio do serviço de interpretação em Libras, promovendo participação plena e interação entre estudantes com surdez, professores e colegas.

Essas recomendações destacam que a acessibilidade não é um ato isolado, mas uma prática contínua e coletiva, que envolve toda a comunidade escolar. Ao assegurar recursos adequados, tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas diferenciadas, a escola permite que estudantes com surdez explorem ao máximo suas potencialidades, participem de forma completa das atividades escolares e tenham suas necessidades educativas atendidas com equidade e qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PNEEPEI (Brasil, 2008) amplia a compreensão da Educação Inclusiva ao propor mudanças estruturais, pedagógicas e sociais, como a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O documento evidencia desafios para a prática, como a resistência de instituições e professores à adoção de novas metodologias e a necessidade de formação contínua para lidar com a diversidade de aprendizados.

A Lei nº 14.191/2021, que institui a educação bilíngue de surdos, garante o direito ao uso da Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua de instrução e ao atendimento às necessidades específicas de pessoas com surdez, surdocegos e outros grupos com deficiência auditiva. No entanto, essa compreensão poderia ser mais avançada entendendo que as duas línguas podem ser ensinadas na escola comum para todos de forma concomitante. Ainda, o Estado Brasileiro, ao sancionar essa lei, falha intensamente ao propor um retrocesso educacional onde os estudantes com surdez tenham a opção de realizarem o processo de aquisição da linguagem em escolas bilíngues que, nesse caso, mascara o evolutivo processo de exclusão social, indo na contramão das teorias propostas pela educação inclusiva. Essa lei carece de mecanismos totalmente inclusivos, descartando qualquer possibilidade de segregação escolar para, então, assegurar a implementação plena.

Considerando os documentos analisados nesta pesquisa, constata-se que a efetivação da Educação Inclusiva depende de uma discussão mais ampla antes de serem sancionadas leis, o Estado Brasileiro precisa criar outros mecanismos de pesquisa social; é necessário dar voz a uma maior quantidade dos sujeitos que serão contemplados com essas políticas públicas para não abrir espaço para discursos e práticas que tendem ao segregacionismo. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, estabelecendo a base para a acessibilidade linguística dos estudantes com surdez nas escolas. O Decreto nº 5.626/2005, por sua vez, regulamenta a aplicação dessa lei ao detalhar o uso da Libras em diferentes contextos, incluindo a formação docente e a presença de intérpretes. Contudo, ainda apresenta limitações quanto à exigência efetiva de profissionais capacitados em todo o país, deixando lacunas no acesso universal à comunicação.

A análise desses documentos permite concluir que, para que a inclusão aconteça, não basta apenas a existência das leis, é necessário reorganizar as práticas pedagógicas e promover acessibilidade linguística educacional de forma sistemática e consistente, sem possibilidade de espaço para o segregacionismo educacional. É necessário que se tenha clareza de que o processo educacional inclusivo requer uma nova concepção de estudante, de ensino, de aprendizagem,

de avaliação e de modos de comunicação. A inclusão não pode mais ser entendida como a mera inserção de estudantes com deficiência num processo educacional povoado majoritariamente por pessoa sem deficiência, essa concepção ultrapassada precisa dar espaço ao entendimento de que a inclusão é para todos e só pode ocorrer em escolas comuns de ensino regular. A compreensão médica da deficiência, nessa mesma direção, precisa dar espaço a compreensão social que entende que o problema está necessariamente no meio em que o sujeito habita, e não no seu corpo físico/biológico. Por fim, os recursos de acessibilidade indicados para as pessoas com surdez ou com qualquer outra deficiência devem ser pensados para serem desenvolvidos em espaços comuns onde sejam compartilhadas experiências, onde a comunicação flua de forma natural com a utilização das duas línguas (Libras e Língua Portuguesa), de modo que avancemos no entendimento de que existe uma língua própria para um grupo e uma língua própria para outro. Se queremos uma educação verdadeiramente inclusiva, devemos avançar nesse sentido.

É importante reconhecer algumas limitações desta pesquisa. Por tratar-se de um estudo de natureza qualitativa e documental, a análise concentrou-se em legislações, normativas e produções teóricas, não contemplando a observação direta de práticas pedagógicas nem a escuta sistematizada de professores, estudantes ou intérpretes de Libras no contexto escolar. Além disso, a pesquisa esteve delimitada ao recorte temporal e aos documentos selecionados, o que não permite generalizações sobre a totalidade das experiências educacionais vivenciadas por pessoas com surdez no país.

Não obstante essas limitações, os resultados evidenciam contradições estruturais que atravessam as políticas e as práticas de inclusão escolar, amplamente discutidas ao longo do trabalho. Embora o arcabouço legal brasileiro reconheça a educação bilíngue e a Libras como direito das pessoas com surdez, observa-se um distanciamento significativo entre o que é previsto nas normativas e o que se concretiza no cotidiano das instituições educacionais. Essas contradições manifestam-se, sobretudo, na insuficiência de profissionais qualificados, na fragilidade da formação docente, na escassez de intérpretes de Libras e na persistência de práticas pedagógicas orientadas por paradigmas tradicionais e medicalizantes.

Diante desse cenário, este estudo posiciona-se na defesa de uma inclusão que ultrapasse o plano discursivo e normativo, assumindo a diferença linguística e cultural da pessoa com surdez como princípio estruturante da prática pedagógica. Reconhecer as contradições não significa negar os avanços das políticas públicas, mas compreender que a efetivação da educação bilíngue inclusiva exige mudanças profundas na organização escolar, na formação de professores e na concepção de ensino e aprendizagem, conforme apontam os referenciais

teóricos que fundamentam esta pesquisa.

Nesse sentido, futuras pesquisas poderiam dedicar-se à investigação de estratégias teóricas e práticas que descartem qualquer possibilidade de exclusão escolar, para a efetiva implementação da legislação em contextos escolares diversos. Além disso, torna-se relevante propor modelos de acompanhamento da inclusão bilíngue que garantam o acesso real à aprendizagem e à participação dos estudantes com surdez em igualdade de condições. A análise dos documentos permite concluir que, para que a inclusão seja efetiva, não basta apenas a existência das leis; é necessário reorganizar as práticas pedagógicas e promover a acessibilidade linguística e educacional de forma sistemática e consistente, descartando todas as possibilidades de uma educação segregadoras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. **Educação especial e inclusão escolar**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALMEIDA, M. A. **Educação inclusiva: fundamentos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, M. do S.; NASCIMENTO, A. C. **Educação bilíngue para surdos: desafios e possibilidades**. Brasília: MEC/SECADI, 2019.
- ALVEZ, C. B. (Org.). **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: MEC; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- ALVEZ, C. B.; FERREIRA, L.; DAMÁZIO, M. **Aspectos pedagógicos da educação bilíngue para surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- ANA, C.; LEMOS, A. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas**. São Paulo: Summus, 2018.
- ARAGON, C. A.; SANTOS, I. B. Deficiência auditiva/surdez: conceitos, legislações e escolarização. **Educação**, Batatais, v. 5, n. 2, p. 119–140, 2015. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1551>. Acesso em: 02 jan. 2025.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TECNOLOGIA ASSISTIVA (ABTA). **Tecnologia assistiva: conceitos e aplicações**. Brasília: ABTA, 2022.
- BAIRRÃO, J. Prefácio. In: PEREIRA, F. **Políticas e práticas educativas: o caso da Educação Especial e do apoio sócio-educativo nos anos 2002 a 2004**. Lisboa: Fundação Liga Portuguesa dos Deficientes Motores, 2004.
- BARROSO, J. **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva, 2008.
- BOTELHO, P. **Ensino bilíngue para surdos: princípios e práticas pedagógicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 17 dez. 2021.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Surdez**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. Brasília: MEC, 2005.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 jul. de 2001**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 01 de dez. 2021.

BRITO, L. F. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CAMOLEZE, C. **Educação inclusiva e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2024.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em

Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CASTILLO, R. **Educação especial e diversidade**. São Paulo: Cortez, 2020.

CAVALCANTE, M. **Educação inclusiva no contexto brasileiro**. Recife: UFPE, 2021.

CORAZZA, S. M. **Didática de criação aula cheia**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. S.l., n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://www.goo.gl/wLz72K>. Acesso em: 23 nov. 2023.

DAMAZIO, M. F. M; ALVES, C. B. **Atendimento educacional especializado do aluno com surdez**. São Paulo: Moderna, 2011.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. S. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. **Revista FACEVV**, Vitória, n. 3, p. 36-58, 2009.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. **Educação especial no contexto da educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

GÓES, M. C. R. D. **Surdez e linguagem**: aspectos da constituição do sujeito. Campinas: Autores Associados, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores sociais e educacionais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES). **Educação bilíngue**: Libras e português escrito. Rio de Janeiro: INES, 2020.

JÚNIO, A.; BEDAQUE, M. **Educação inclusiva e acessibilidade**. São Paulo: Cortez, 2015.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2011.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LACERDA, C. B. F. de. **Intérprete de Libras**: formação, atuação e desafios. São Paulo: Parábola, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANUTI, J. E. de O. E. **Educação, inclusão e formação docente**. Campo Grande: UFMS, 2015.

LIMA JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S. de; SANTOS, A. C. O. dos; SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R. A diferenciação entre integração e inclusão escolar: dos conceitos aos efeitos nas práticas educacionais. *In*: DUTRA, C. P. (Org.). **Educação em pauta 2024: desafios da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil**. Brasília: OEI, 2025. p. 81-96.

MACHADO, R. **Educação especial: políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, R. **Inclusão escolar e diversidade**. São Paulo: Cortez, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. São Paulo: MEC/SEESP, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **A escolarização de alunos com deficiência: os desafios da inclusão**. Campinas: Papirus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos da inclusão**. São Paulo: Cortez, 2020

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M.T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. de O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: Editora CRV, 2022.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. de O. E. **Educação inclusiva: fundamentos e desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2022.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. de O. E. (Orgs.). **Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos às práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MENDES, E. G. **A educação especial na perspectiva inclusiva**. São Carlos: EDUFSCar, 2018.

MICHELS, M. H. **Educação especial e inclusão escolar**. Florianópolis: UFSC, 2017.

MICHELS, M. H. **Políticas públicas e educação especial**. Florianópolis: UFSC, 2011.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**. São Paulo: Scipione, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação inclusiva: o caminho para o futuro**. Paris: UNESCO, 2009.

PASCOAL, M. **Educação inclusiva: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2017.

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

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUEIROZ, T. **Educação inclusiva e diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2021.

RAMOS, C.; LANUTI, J. E. de O. E. **Educação inclusiva e políticas educacionais**. Campo Grande: UFMS, 2021.

RAMOS, C. H. **Surdez e bilinguismo: experiências e reflexões sobre a prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2018.

RUMMERT, S. Educação de Adultos: Trabalho e Processos de Globalização. **Con-texto e Educação**, Ijuí, v. 9, n. 39, p. 89-111, 1995.

RUMMERT, S. **Educação e exclusão social**. São Paulo: Cortez, 2008.

RUMMERT, S. **Trabalho, educação e juventude**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANT'ANA, I. M. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas**. São Paulo: Summus, 2016.

SANTOS, B. S. **A difícil democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Tecnologias digitais e educação inclusiva**. São Paulo: UNESP, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do Documentos currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

SILVA, T. T. **Educação e diversidade**. Petrópolis: Vozes, 2018.

SILVA, T. T. *et al.* **Educação, inclusão e diversidade cultural**. Petrópolis: Vozes, 2020.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

- SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, C. (Org.). **Surdez e diferença**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.
- STROBEL, K. L. **Cultura surda: aspectos e perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- STUMPF, Marianne Rossi. **A aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: língua de sinais no papel e no computador**. 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- UNESCO. **Educação inclusiva: o caminho para o futuro**. Paris: UNESCO, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- WERNECK, C. **Sociedade inclusiva. quem cabe no seu todos?** Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- WERNECK, C. **Sociedade inclusiva: quem cabe no seu todos?** Rio de Janeiro: WVA, 2019.
- ZYCH, A. **Educação especial e inclusão**. São Paulo: Cortez, 2008.