

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
CAMPUS BACABAL
CURSO DE LETRAS LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA
INGLES E LITERATURAS

ELEN KAROLAYNE SIQUEIRA SILVA

**ENTRE A LEGISLAÇÃO E A REALIDADE: 20 ANOS DA LEI DE LIBRAS E OS
DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Bacabal – MA

2025

ELEN KAROLAYNE SIQUEIRA SILVA

**ENTRE A LEGISLAÇÃO E A REALIDADE: 20 ANOS DA LEI DE LIBRAS E OS
DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Monografia apresentada à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Bacabal, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientador(a): Maria de Fátima Santos Ferreira

Bacabal – MA

2025

Silva, Elen Karolayne Siqueira.

Entre a legislação e a realidade: 20 anos da Lei de Libras e os desafios da inclusão escolar / Elen Karolayne Siqueira Silva. - Bacabal - MA, 2025.

58 f.

Monografia (Graduação em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas) - Universidade Estadual do Maranhão, Campus Bacabal, 2025.

Orientadora: Profa. Ma. Maria de Fátima Santos Ferreira.

1. Inclusão escolar. 2. LIBRAS. 3. Políticas Públicas. 4. Acessibilidade educacional. I. Título.

CDU: 81'221.24(81):376.33

Elaborado por Anderson de Araújo Machado - CRB 13/746

ELEN KAROLAYNE SIQUEIRA SILVA

**ENTRE A LEGISLAÇÃO E A REALIDADE: 20 ANOS DA LEI DE LIBRAS E OS
DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Monografia apresentada à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Bacabal, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras.

Data de aprovação: ____ / ____ / ____.

Nota: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a

Orientadora

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

1º Examinador(a)

2º Examinador(a)

Com saudade eterna, dedico este trabalho à memória de Luis Mariano Silva, que sempre acreditou em meu potencial e cuja luz continua a guiar meus passos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus Todo-Poderoso, minha fonte de força, consolo e direção. Como está escrito: Até aqui nos ajudou o Senhor (1 Samuel 7:12). Se hoje chego até aqui, é porque Ele me guiou por caminhos que eu jamais percorreria sozinha.

Agradeço aos meus amados pais, Gracileide Siqueira Silva e Silvestre Luis Fernandes Silva. Vocês cuidaram dos meus dias, guiaram os meus passos e sonharam comigo, mesmo quando eu duvidei. Este diploma é também de vocês - é a colheita de anos semeando com luta, fé e dedicação. Nossa árduo trabalho está começando a dar os primeiros doces frutos, e hoje posso dizer, finalmente: conseguimos!

Com profunda ternura, agradeço à Neiva Fernandes, Benedita Fernandes, Eligilson de Abreu e Hillana Layra. Durante os cinco anos deste curso, Deus usou vocês como instrumentos da sua providência para que eu pudesse estudar longe do meu lar. Vocês foram família quando eu mais precisei.

Agradeço a Luis Silvestre, meu irmão, pela torcida, pelo apoio e por crescemos e aprendermos juntos sob os cuidados de nossos pais.

Agradeço a Luis Fernando, meu sobrinho amado, que, com sua inocência e alegria, tornou meus dias mais leves e o fardo mais suave.

Agradeço a minha querida avó, Maria Fernandes, minha intercessora incansável – obrigada por cada oração, cada dobra de joelho, cada palavra de bênção.

Agradeço ao meu avô, Luis Mariano Silva, que já partiu, mas vive em mim - foi o primeiro a se orgulhar do meu gosto pela leitura. Espero que, daí de cima, continue orgulhoso da menina que sempre acreditou.

Agradeço à minha orientadora, professora Maria de Fátima, por todo apoio, pela orientação atenciosa e por acreditar neste trabalho mesmo quando ele ainda era apenas uma ideia.

Agradeço a todos os demais amigos, familiares e professores que me ajudaram nesta jornada - em especial ao D. R., pelo apoio generoso e por ser calmaria nos meus dias de luta, o meu mais profundo e eterno obrigada.

RESUMO

A presente monografia analisa os desafios e avanços na implementação da inclusão escolar de alunos surdos no Brasil, com ênfase na efetividade da Lei nº 10.436/2002 (Lei de Libras), do Decreto nº 5.626/2005 e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). A pesquisa adota abordagem qualitativa e bibliográfica, fundamentada em obras de referência e documentos oficiais, com o objetivo de identificar os principais entraves entre a legislação e a realidade prática nas escolas regulares. Os resultados demonstram que, embora os marcos legais representem conquistas significativas no campo dos direitos educacionais, ainda há um descompasso entre a teoria normativa e a prática pedagógica. As principais barreiras incluem a insuficiente formação docente em Libras, a ausência de intérpretes qualificados, a falta de adaptação curricular, deficiências na infraestrutura escolar e a resistência cultural à diversidade linguística. A pesquisa também destaca a importância da articulação entre escola e família, bem como a necessidade de políticas públicas intersetoriais e investimentos contínuos em formação e recursos pedagógicos. Conclui-se que a plena inclusão dos alunos surdos exige compromisso institucional, mudanças culturais e a efetiva aplicação das políticas públicas já existentes, assegurando o direito à educação equitativa e acessível.

Palavras-chave: Inclusão escolar; LIBRAS; Políticas Públicas; Acessibilidade educacional.

ABSTRACT

This monograph analyzes the challenges and advances in the implementation of school inclusion for deaf students in Brazil, with an emphasis on the effectiveness of Law No. 10.436/2002 (Libras Law), Decree No. 5.626/2005, and the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13.146/2015). The research adopts a qualitative and bibliographic approach, based on reference works and official documents, aiming to identify the main gaps between legislation and actual practice in regular schools. The findings show that, although these legal frameworks represent significant achievements in educational rights, a gap still exists between normative theory and pedagogical practice. The main barriers include insufficient teacher training in Libras, the lack of qualified interpreters, inadequate curricular adaptation, poor school infrastructure, and cultural resistance to linguistic diversity. The study also highlights the importance of articulation between school and family, as well as the need for intersectoral public policies and continuous investments in training and educational resources. It concludes that the full inclusion of deaf students requires institutional commitment, cultural change, and the effective implementation of existing public policies, ensuring the right to equitable and accessible education.

Keywords: school inclusion, deaf students, Libras, public policies, educational accessibility.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 Educação Inclusiva no Contexto Brasileiro	11
2.1.1 Conceito de Educação Inclusiva	13
2.1.2 Histórico da Educação de Pessoas com Deficiência no Brasil	14
2.1.3 Políticas Públicas e Normativas para a Inclusão Escolar	16
2.2 A Lei de Libras e o Reconhecimento da Língua de Sinais	18
2.2.1 A Lei nº 10.436/2002: Contexto e Conteúdo	21
2.2.2 Decreto nº 5.626/2005: A Regulamentação da Lei de Libras	23
2.3 Inclusão Escolar de Alunos Surdos: Práticas e Desafios	25
2.3.1 Formação Docente e Preparação para o Ensino Inclusivo	28
2.3.2 O Papel do Intérprete de Libras no Ambiente Escolar	30
2.3.3 Barreiras Pedagógicas e Curriculares	32
2.4. A Perspectiva de Professores e Famílias	35
2.4.1 O Descompasso entre Legislação e Realidade	37
3. METODOLOGIA	39
4. RESULTADO E DISCUSSÃO	43
5. CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS	47

1. INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, representou um marco importante para o reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda no Brasil. Desde então, políticas públicas vêm sendo formuladas para viabilizar o uso da Libras em diferentes contextos, especialmente no espaço educacional (Krutzmann, 2022; Mesquita, Pimentel & Rodrigues, 2018).

Apesar dos avanços legislativos, como a obrigatoriedade do ensino de Libras na formação de professores (Teixeira & Vieira-Machado, 2011), os desafios da inclusão escolar de alunos surdos persistem. Ainda é comum encontrar barreiras estruturais e simbólicas que dificultam o acesso pleno desses estudantes à educação básica, como a escassez de profissionais capacitados e a ausência de práticas bilíngues no cotidiano escolar (Moraes, 2025; Pozzer, 2015).

A simples inserção de alunos surdos em salas de aula regulares não garante uma aprendizagem significativa, sendo necessário repensar o modelo de ensino com base em metodologias acessíveis e culturalmente sensíveis (Antônio, 2023; Carvalho et al., 2024). A legislação, embora relevante, não tem sido suficiente para transformar as práticas pedagógicas em larga escala, revelando um descompasso entre os marcos normativos e a realidade escolar (Martins & Godoy, 2025; Silva et al., 2023).

Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo examinar os avanços e limites da implementação da Lei de Libras no sistema educacional brasileiro ao longo de seus vinte anos de existência, com foco nos entraves vivenciados por professores e estudantes na busca por uma inclusão escolar efetiva. Para isso, será realizada uma análise crítica da literatura recente, articulando aspectos legais, linguísticos e pedagógicos que permeiam a educação de surdos no Brasil contemporâneo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação Inclusiva no Contexto Brasileiro

A educação inclusiva no Brasil constitui-se como um campo em construção que busca romper com práticas educacionais excludentes historicamente enraizadas, propondo um modelo que reconhece a diversidade humana como valor fundante da prática pedagógica. Embasada em marcos legais e orientações internacionais, a inclusão educacional é compreendida como um direito humano inalienável e um princípio estruturante da política pública educacional (Brasil, 1988; 1996; Mantoan, 2011).

A Constituição Federal de 1988 consagra, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado, sendo promovida com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O artigo 208 assegura, como dever do Estado, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, aprofunda esse compromisso, ao determinar que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos e recursos adequados para atender às necessidades dos alunos com deficiência (Brasil, 1996).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, a inclusão escolar deve assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, promovendo a transversalidade da educação especial da educação infantil à superior, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), formação de professores, acessibilidade e articulação intersetorial (Brasil, 2008).

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), da qual o Brasil é signatário, é outro marco determinante para a compreensão da educação inclusiva como uma responsabilidade das escolas regulares. O documento defende que “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Unesco, 1994, p. 6). Essa diretriz implicou uma mudança de paradigma: da integração, que visava adaptar o aluno à escola, para a inclusão, que exige que a escola se modifique para atender todos os alunos.

A LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolida os direitos das pessoas com deficiência em diversos campos, inclusive na educação.

Seu artigo 28 explicita que a educação deverá ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, assegurando recursos de acessibilidade e o fornecimento do AEE (BRASIL, 2015).

No entanto, apesar dos avanços normativos, os desafios práticos persistem. A insuficiência de infraestrutura adequada, a carência de formação docente específica, a escassez de recursos didáticos acessíveis e a fragilidade na articulação intersetorial limitam a efetividade das políticas de inclusão (GLAT; BLANCO, 2007; MANTOAN, 2017). De acordo com Omote (2003), a simples presença do aluno com deficiência em sala de aula não configura inclusão, sendo necessária sua participação efetiva e significativa no processo educacional.

A formação de professores é apontada como um dos pilares mais frágeis da política inclusiva. Mantoan (2011) defende que a formação inicial ainda é predominantemente voltada a um modelo homogêneo de ensino, o que impede que o futuro professor compreenda e valorize a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Os autores Glat e Fernandes (2005) ressaltam que a formação continuada deve promover uma revisão crítica das práticas escolares, fomentando estratégias de ensino colaborativo e o uso de recursos de acessibilidade.

Além disso, conforme defendem Sassaki (2005) e Carvalho (2004), a acessibilidade não se limita a rampas ou materiais em braile. Ela envolve dimensões atitudinais, comunicacionais, metodológicas e programáticas. No caso dos estudantes surdos, por exemplo, a presença do intérprete de Libras, o uso da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e o respeito à cultura surda são dimensões essenciais da acessibilidade comunicacional (Moura, 2000; Skliar, 1998).

A convivência entre alunos com e sem deficiência em ambiente comum promove o desenvolvimento de competências socioemocionais, tais como empatia, cooperação e respeito às diferenças. Segundo Valle (2022), o contato cotidiano com a diversidade contribui para a formação de uma sociedade mais ética e democrática. A escola inclusiva, nesse sentido, cumpre papel fundamental na superação de preconceitos e na promoção de práticas de justiça social.

A adaptação curricular é outro elemento central. Segundo Stainback e Stainback (1999), um currículo inclusivo deve ser flexível, responsável e significativo para todos os

alunos. Para tanto, requer-se o uso de diferentes metodologias, materiais e tempos, respeitando os estilos de aprendizagem e os níveis de desenvolvimento dos estudantes. Kraemer (2020) reforça que adaptar o currículo não é “diminuir o conteúdo”, mas reorganizá-lo de forma a garantir o direito à aprendizagem.

Com isso, a educação inclusiva no contexto brasileiro demanda não apenas dispositivos legais, mas, sobretudo, uma transformação das práticas escolares e das concepções pedagógicas. Mantoan (2003) afirma que a escola que não exclui é aquela que reconhece a diversidade como parte da normalidade humana e atua para que todos aprendam juntos, com qualidade.

2.1.1 Conceito de Educação Inclusiva

O conceito de educação inclusiva tem passado por significativas transformações ao longo das últimas décadas, refletindo mudanças paradigmáticas nas concepções sobre diferença, deficiência e aprendizagem. A inclusão educacional, em sua formulação mais atual, não se limita à inserção física de alunos com deficiência em escolas regulares, mas pressupõe sua plena participação, aprendizagem significativa e permanência com sucesso no sistema educacional comum (Omote, 2003).

De acordo com Mantoan (2011), a inclusão envolve uma ruptura com o modelo integracionista, no qual o aluno é preparado para adaptar-se à escola, propondo, em seu lugar, uma reestruturação da própria instituição escolar para acolher a diversidade. Assim, a educação inclusiva exige mudanças nas práticas pedagógicas, currículos, avaliações, formas de organização do tempo e do espaço escolar.

Valle (2022) destaca que a inclusão escolar deve ser entendida como uma prática ética e política, fundamentada na valorização da diferença e na superação de todas as formas de exclusão. A presença do aluno com deficiência em sala regular deve ser acompanhada por práticas pedagógicas que promovam sua participação ativa, a construção de vínculos afetivos e a aprendizagem em condições de igualdade.

O conceito de inclusão também se associa diretamente ao princípio da acessibilidade. Para que a inclusão ocorra de forma efetiva, é necessário garantir a acessibilidade física, comunicacional, pedagógica e atitudinal no ambiente escolar (Sassaki, 2005; Brasil, 2015). Isso implica desde a eliminação de barreiras arquitetônicas até o oferecimento de materiais adaptados e formação docente.

Segundo Omote (2003), a inclusão escolar só é possível quando o processo de ensino-aprendizagem considera as múltiplas formas de ser, aprender e participar. A heterogeneidade deve ser reconhecida como norma e não como exceção. Para isso, é necessário substituir a lógica da homogeneidade por uma pedagogia da diversidade, centrada no sujeito e em sua singularidade.

Mantoan (2017) enfatiza que a inclusão não é um favor, mas um direito. Ela exige o reconhecimento de que todos os alunos, com ou sem deficiência, têm o mesmo valor e o mesmo direito de estar na escola e de aprender. A educação inclusiva não se trata de uma metodologia específica, mas de uma atitude ética e pedagógica que transforma a escola em um espaço de todos.

Nesse sentido, a construção de uma escola inclusiva implica o compromisso político de combater todas as formas de discriminação, bem como a adoção de estratégias que valorizem a pluralidade cultural, étnica, linguística e funcional dos alunos. Como destaca Skliar (1998), a inclusão desafia as lógicas normalizadoras da escola moderna e convoca novas formas de pensar o conhecimento, a aprendizagem e a convivência.

A formação docente é apontada como um dos pilares da inclusão. Professores precisam ser formados para compreender a diversidade, planejar aulas acessíveis, utilizar recursos pedagógicos inclusivos e trabalhar de forma colaborativa com outros profissionais (Glat; Fernandes, 2005). Além disso, a escuta ativa dos estudantes e a participação das famílias no processo educativo são condições fundamentais para a efetivação de práticas realmente inclusivas (Valle, 2022; Moura, 2000).

Dessa forma, a educação inclusiva configura-se como um projeto pedagógico e social que transcende a mera inserção física de alunos com deficiência no sistema escolar, buscando uma transformação ampla das estruturas, culturas e práticas escolares, com vistas à construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

2.1.2 Histórico da Educação de Pessoas com Deficiência no Brasil

O histórico da educação de pessoas com deficiência no Brasil está profundamente entrelaçado com os processos sociais de exclusão e com as mudanças nas políticas públicas educacionais ao longo do tempo. No século XIX, as primeiras iniciativas institucionais voltadas à população com deficiência foram marcadas por um caráter assistencialista e médico-reabilitador. O Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857), hoje Instituto Nacional de

Educação de Surdos (INES), são exemplos emblemáticos dessa fase (Oliveira, 2004; Strobel, 2008).

Durante grande parte do século XX, o modelo dominante foi o da educação segregada, no qual crianças e jovens com deficiência eram atendidos por instituições especializadas e separadas da rede regular de ensino. Tal abordagem se baseava na ideia de que pessoas com deficiência deveriam ser tratadas em ambientes específicos, sob a supervisão de profissionais especializados, muitas vezes pautados por uma visão clínica da deficiência (Glat; Blanco, 2007; Mendes, 2010).

Somente a partir da Constituição Federal de 1988 e da promulgação da LDB em 1996 é que se fortalece o discurso da inclusão, ainda que inicialmente de forma tímida. A ideia de que o atendimento educacional especializado deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino significou uma inflexão no paradigma da segregação (BRASIL, 1988; 1996).

Na década de 1990, a influência da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) intensificou o debate sobre inclusão escolar. Essa década foi marcada por políticas de incentivo à matrícula de alunos com deficiência na rede regular e pelo surgimento das primeiras experiências de inclusão em escolas públicas. No entanto, como destacam Glat e Fernandes (2005), essas experiências muitas vezes ocorreram de forma improvisada e sem suporte pedagógico adequado.

A publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) representou um marco na consolidação do modelo inclusivo. Essa política reconhece a necessidade de reorganização dos sistemas de ensino, valorizando a educação bilíngue para surdos, a formação de professores, o uso de tecnologias assistivas e a oferta de serviços como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo Mantoan (2017), tal documento deslocou o foco da deficiência para a promoção da aprendizagem e participação de todos.

Nos anos seguintes, a inclusão escolar ganhou força com a aprovação da LBI (Brasil, 2015), que consolidou os direitos das pessoas com deficiência em diversos campos, inclusive na educação. O artigo 28 da LBI estabelece que o sistema educacional inclusivo deve ser garantido em todos os níveis e modalidades, com os apoios necessários. Esse dispositivo jurídico fortaleceu a obrigatoriedade da oferta de educação inclusiva e explicitou a responsabilidade do Estado em garantir acessibilidade, formação de professores e recursos adequados.

Entretanto, o processo de consolidação da educação inclusiva no Brasil ainda enfrenta obstáculos. A falta de investimento público consistente, a resistência de parte dos profissionais da educação, a ausência de materiais acessíveis e a carência de políticas intersetoriais são alguns dos fatores que limitam sua efetivação plena (Carvalho, 2004; Sassaki, 2005; Valle, 2022).

Em relação à educação de surdos, observa-se um histórico de lutas por reconhecimento linguístico e cultural. Durante muitos anos, prevaleceu o oralismo como única abordagem pedagógica, marginalizando o uso da Libras e a identidade surda (Skliar, 1998). A partir da década de 1980, com a emergência dos movimentos surdos organizados, iniciou-se um processo de revalorização da Libras e da pedagogia bilíngue (Moura, 2000; Quadros, 2000). A promulgação da Lei nº 10.436/2002 representou um ponto de virada nesse processo, conferindo à Libras o status de língua oficial das comunidades surdas brasileiras.

Portanto, a trajetória da educação de pessoas com deficiência no Brasil evidencia um caminho de rupturas e permanências. Se por um lado houve avanços significativos no campo legislativo e normativo, por outro lado a realidade escolar ainda revela desigualdades estruturais e desafios pedagógicos que precisam ser enfrentados para que a inclusão se torne efetiva e não apenas formal.

2.1.3 Políticas Públicas e Normativas para a Inclusão Escolar

A consolidação do direito à educação para pessoas com deficiência no Brasil é resultado de um percurso legislativo e normativo que, embora relevante, exige constante aperfeiçoamento para alcançar a efetividade. O marco inicial está na Constituição Federal de 1988, que instituiu a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O artigo 208, inciso III, especifica que o Estado deve assegurar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Esse dispositivo constitucional estabeleceu a base para a formulação de políticas públicas voltadas à inclusão educacional, cujo desenvolvimento passou a demandar normatizações específicas, mecanismos de financiamento e ações estruturantes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/1996, reafirma o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e prevê a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), de forma complementar ou suplementar à

formação dos estudantes com deficiência. A LDB explicita a necessidade de integração dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, respeitando suas peculiaridades.

A consolidação desses princípios ocorre com o advento da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que estabelece, em seu artigo 27, que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado em todos os níveis, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. A LBI amplia a responsabilidade do poder público e das instituições privadas em assegurar acessibilidade, adaptações razoáveis, recursos de tecnologia assistiva e formação de profissionais da educação.

Paralelamente à LBI, outros instrumentos normativos foram fundamentais para materializar a inclusão, com destaque para o Decreto nº 6.571/2008, que regulamenta o AEE e institucionaliza as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). As SRM constituem ambientes dotados de mobiliário, materiais pedagógicos e recursos de acessibilidade, voltados ao suporte específico necessário aos alunos público-alvo da educação especial. O Decreto define o AEE como o conjunto de atividades organizadas institucionalmente, prestado de forma transversal, que visa eliminar barreiras para a plena participação dos estudantes.

Em consonância com esse avanço normativo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008, orienta os sistemas de ensino a matricularem todos os alunos, independentemente de suas condições, nas escolas regulares, garantindo-lhes o suporte necessário. Essa política propõe um modelo de inclusão que rompe com a lógica segregacionista e propõe o redesenho da escola para atender à diversidade. O AEE, nesse contexto, atua como uma estratégia pedagógica articulada ao currículo comum, sem substituí-lo.

As diretrizes dessa política exigem que as instituições escolares realizem adaptações nos aspectos pedagógicos, arquitetônicos, comunicacionais e atitudinais. A acessibilidade é compreendida como condição imprescindível à efetivação da inclusão. A Lei nº 10.098/2000, ao dispor sobre normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, estabelece que os espaços físicos escolares devem ser projetados ou adaptados para garantir o livre acesso, permanência e utilização por pessoas com deficiência, o que inclui também o acesso a materiais didáticos, tecnologias e recursos de comunicação.

A inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, reconhecida pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, insere-se nesse conjunto de normativas. O Decreto estabelece diretrizes para o uso e difusão da LIBRAS nos sistemas de ensino, além de prever a formação de professores

bilíngues, instrutores e intérpretes, consolidando o direito linguístico da comunidade surda à instrução em sua primeira língua.

O reconhecimento da LIBRAS e a institucionalização da educação bilíngue (LIBRAS como primeira língua e português escrito como segunda) demandam a reestruturação curricular e metodológica das escolas. Tal reestruturação inclui desde a formação inicial e continuada de professores até a produção de material didático bilíngue, bem como a garantia de presença de profissionais capacitados em LIBRAS nas unidades escolares. A ausência desses recursos compromete a equidade no processo de aprendizagem dos estudantes surdos.

É importante destacar que a efetividade dessas políticas depende diretamente da articulação intersetorial entre as áreas da educação, saúde, assistência social e cultura, entre outras. A oferta educacional inclusiva exige suporte múltiplo, como diagnóstico precoce, acompanhamento psicopedagógico e apoio familiar. A escola, nesse sentido, deve ser compreendida como parte de uma rede de proteção social mais ampla.

Apesar da consistência do arcabouço legal, a implementação das políticas inclusivas enfrenta desafios estruturais. Dentre os principais entraves estão a escassez de recursos humanos especializados, a falta de formação específica de professores, a resistência atitudinal de parte da comunidade escolar e as dificuldades de adaptação física e pedagógica das escolas. Essas barreiras revelam a distância entre a normatividade e a prática cotidiana nas instituições de ensino.

Para reduzir essa lacuna, torna-se essencial o investimento na formação continuada dos profissionais da educação, com enfoque na valorização da diversidade e na apropriação das estratégias pedagógicas inclusivas. A constituição de redes de apoio pedagógico, conforme Carvalho (2007) aborda que a atuação colaborativa entre professores do ensino comum e professores especializados, e a promoção de espaços de escuta e participação para os alunos com deficiência e suas famílias são componentes indispensáveis.

Além disso, a aplicação eficaz da política pública requer mecanismos de monitoramento e avaliação contínua. A análise de dados sobre matrícula, permanência, desempenho escolar e participação dos alunos com deficiência pode subsidiar ajustes nas ações governamentais e nas práticas escolares. A construção de indicadores de qualidade da educação inclusiva é uma ferramenta estratégica para a gestão democrática do sistema educacional (Mantoan, 2003).

Portanto, as políticas públicas e normativas brasileiras para a inclusão escolar representam um avanço expressivo no reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. No entanto, sua eficácia está condicionada à superação de barreiras

estruturais, culturais e institucionais. Mendes (2010) reforça que o compromisso do Estado, a mobilização das redes de ensino, a qualificação dos profissionais e o engajamento da sociedade são elementos indissociáveis para a consolidação de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

2.2 A Lei de Libras e o Reconhecimento da Língua de Sinais

O reconhecimento jurídico da Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui um marco na consolidação dos direitos linguísticos da população surda no Brasil. A promulgação da Lei nº 10.436/2002, ao reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão, instituiu um novo paradigma de acessibilidade linguística, com implicações diretas nos campos da educação, da saúde, da justiça e de outros serviços públicos e privados. A medida atende a uma demanda histórica do movimento surdo brasileiro, que há décadas reivindica o reconhecimento da Libras como elemento estruturante de sua identidade cultural e de seus direitos fundamentais (Brasil, 2002; Monteiro, 2006; Nascimento, 2020).

Anteriormente à formalização desse reconhecimento legal, o modelo dominante era baseado na oralização compulsória, com a imposição da língua portuguesa oral como via de acesso ao conhecimento e à cidadania. Essa prática resultava em exclusão comunicacional, dificuldades no processo de escolarização e barreiras no acesso à informação (Skliar, 1998; Moura, 2000). A Constituição Federal de 1988 representou um avanço ao garantir o direito à igualdade e à educação às pessoas com deficiência, mas não detalhou os mecanismos de efetivação desses direitos no caso da surdez, o que tornava necessária uma legislação específica que reconhecesse a singularidade da comunicação por meio da língua de sinais (BRASIL, 1988; Gadelha et al., 2022).

A Lei nº 10.436/2002 respondeu a essa lacuna ao reconhecer a Libras como forma legítima de comunicação das comunidades surdas, determinando seu uso nos serviços públicos e privados e sua inclusão nos sistemas de ensino. Embora a lei não tivesse caráter impositivo no momento de sua promulgação, ela criou o ambiente jurídico necessário para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à acessibilidade linguística e à educação bilíngue (Brasil, 2002). A regulamentação dessa lei ocorreu com o Decreto nº 5.626/2005, que estabeleceu diretrizes para a implementação do ensino de Libras e para a formação de profissionais que atuam com a população surda (Brasil, 2005).

Esse decreto definiu a Libras como primeira língua da pessoa surda e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda, instituindo as bases da educação bilíngue. Também estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de formação de

professores, bem como a estruturação da formação de tradutores e intérpretes de Libras. A implementação dessas determinações, no entanto, tem enfrentado dificuldades estruturais e pedagógicas, como escassez de profissionais qualificados, ausência de materiais didáticos em Libras e resistência institucional (Lacerda, 2012; Albres; Neves, 2014).

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) fortaleceu o arcabouço legal, ao assegurar o direito à comunicação e à educação em igualdade de condições. O artigo 28 da LBI especifica que os sistemas educacionais devem adotar medidas de acessibilidade, incluindo a disponibilização de profissionais fluentes em Libras e intérpretes, bem como a garantia da oferta da educação bilíngue em escolas e classes apropriadas (Brasil, 2015). Essa legislação representa um avanço na garantia dos direitos linguísticos da população surda, mas seu cumprimento continua desigual em diferentes regiões do país (Gadelha et al., 2022).

A abordagem bilíngue tem se consolidado como a principal diretriz para a inclusão educacional de estudantes surdos. Nessa perspectiva, a Libras é utilizada como língua de instrução, assegurando o desenvolvimento cognitivo e a construção do conhecimento em língua materna. O português escrito é ensinado como segunda língua, em conformidade com as especificidades linguísticas e culturais da pessoa surda (Quadros; Karnopp, 2004; Silva, 2024). Estudos demonstram que o ensino bilíngue contribui para o desempenho acadêmico dos estudantes e para sua participação social autônoma, evitando os prejuízos associados à imposição do oralismo (Fernandes, 2011; Mendes, 2010).

Entretanto, a operacionalização da educação bilíngue no Brasil enfrenta desafios significativos. Alves et al. (2023) apontam a carência de espaços escolares estruturados para o uso da Libras como primeira língua, a escassez de materiais pedagógicos acessíveis e a insuficiência de formação docente específica como fatores que limitam a efetividade das políticas públicas. A ausência de escolas bilíngues em muitas regiões do país compromete a garantia da equidade educacional para estudantes surdos.

O reconhecimento da Libras também impacta a estrutura dos serviços públicos em geral. A presença de intérpretes em unidades de saúde, delegacias, serviços de assistência social e ambientes universitários ainda é irregular, dificultando o exercício da cidadania pelas pessoas surdas. Essa limitação compromete o direito à informação, ao atendimento digno e à participação social, configurando uma forma de barreira comunicacional estrutural (Júnior et al., 2010; Souza, 2024).

Além dos desafios operacionais, há barreiras atitudinais e culturais. O desconhecimento sobre a Libras e a cultura surda por parte da sociedade em geral contribui

para a marginalização da comunidade surda. A legislação por si só não é suficiente para assegurar a inclusão se não vier acompanhada de políticas de sensibilização, formação continuada e valorização da diversidade linguística como expressão de direitos humanos (Gama et al., 2022; Skliar, 2003).

Portanto, embora o reconhecimento legal da Libras represente um marco para os direitos linguísticos da população surda, sua implementação exige uma articulação intersetorial e o fortalecimento de políticas públicas voltadas à formação docente, à produção de materiais acessíveis e à criação de ambientes efetivamente bilíngues. A consolidação de uma sociedade inclusiva depende da superação das barreiras comunicacionais, estruturais e culturais ainda presentes no cotidiano das pessoas surdas.

2.2.1 A Lei nº 10.436/2002: Contexto e Conteúdo

A promulgação da Lei nº 10.436/2002 representou um marco jurídico para o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil. A partir dessa legislação, o Estado brasileiro reconheceu formalmente a Libras como língua com estrutura gramatical própria, dotada de sintaxe e semântica próprias, distinta da língua portuguesa. Essa normatização implicou a necessidade de adaptação das políticas públicas de comunicação, educação, saúde e justiça à realidade linguística das pessoas surdas, consolidando a Libras como um dos instrumentos centrais da inclusão social no país (Brasil, 2002; Mantoan, 2003).

O contexto histórico que antecede a Lei nº 10.436/2002 é marcado por décadas de mobilização dos movimentos surdos e por um sistema educacional predominantemente oralista, que desconsiderava a especificidade linguística das pessoas surdas. Até o final do século XX, os surdos eram frequentemente obrigados a se adaptar à língua oral, com ênfase na leitura labial e na fala, o que gerava obstáculos significativos ao seu acesso à educação, à informação e à cidadania (Skliar, 1998; Moura, 2000). A pressão da militância surda, articulada a avanços no campo da linguística e das ciências da educação, culminou na exigência de reconhecimento da Libras como instrumento legítimo de comunicação e como componente da identidade cultural surda (Jannuzzi, 2012).

A Lei nº 10.436/2002, em seu artigo 1º, reconhece a Libras como “meio legal de comunicação e expressão”, com validade em todas as instâncias públicas e privadas, exigindo a garantia de sua presença nos espaços institucionais, inclusive por meio da atuação de intérpretes, quando necessário. Essa medida atribui responsabilidade ao poder público de

assegurar acessibilidade linguística às pessoas surdas em serviços de educação, saúde, segurança pública, assistência social e justiça (Ferreira, 2005). O artigo 2º da referida lei determina que o poder público em todas as esferas deverá apoiar o uso e a difusão da Libras, além de promover a formação de profissionais capacitados para atuar com essa língua.

No campo educacional, a Lei nº 10.436/2002 impôs a necessidade de reorganização do sistema de ensino para garantir o direito de aprendizagem dos estudantes surdos em sua língua materna. A partir de sua aprovação, tornou-se necessário o oferecimento do ensino de Libras nos cursos de formação docente, bem como a adaptação de recursos pedagógicos, currículos e estratégias didáticas. Essa determinação representa o reconhecimento da importância do uso da Libras como língua de instrução, especialmente no contexto da educação bilíngue, que considera a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda (Quadros; Karnopp, 2004; Mazzotta, 2011).

A formação de professores bilíngues e de intérpretes de Libras é uma das exigências decorrentes dessa legislação. Para que o direito à educação seja efetivado, a atuação desses profissionais é considerada fundamental, tanto nas salas de aula inclusivas quanto nas instituições específicas para surdos. Contudo, a escassez de profissionais qualificados tem sido um dos principais obstáculos à implementação plena da lei. Muitas instituições de ensino superior ainda não estruturaram adequadamente seus cursos para atender à obrigatoriedade da disciplina de Libras e à formação continuada de professores (Gadelha et al., 2022).

A lei também tem implicações diretas para a política educacional inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reforça a diretriz de oferta da educação bilíngue para surdos, integrando-se ao marco legal estabelecido pela Lei nº 10.436/2002. Nesse contexto, a oferta de educação na língua materna do estudante surdo torna-se um requisito de equidade no processo educativo, uma vez que a língua é o principal meio de mediação da aprendizagem (Mantoan, 2017).

No âmbito jurídico, a aplicação da Lei nº 10.436/2002 contribui para a efetivação dos direitos civis e processuais das pessoas surdas. A presença de intérpretes em delegacias, tribunais e demais instâncias judiciais é uma exigência derivada do princípio da acessibilidade comunicacional, previsto na legislação. De acordo com Silveira (2006), a aplicação dessa norma no sistema de justiça tem possibilitado avanços significativos no acesso à informação e no exercício do direito de defesa das pessoas surdas.

Apesar dos avanços legais, a implementação da Lei nº 10.436/2002 permanece parcial. Em muitas escolas e instituições públicas, o uso da Libras ainda é limitado, seja por falta de profissionais capacitados, seja por ausência de materiais pedagógicos adaptados. Além disso,

a valorização da Libras como expressão linguística e cultural ainda enfrenta barreiras culturais, como o desconhecimento por parte da população e de gestores públicos quanto à importância de sua difusão (Kraemer, 2020; Gadelha et al., 2022).

A presença da Libras nos meios de comunicação também tem sido objeto de regulamentação e expansão, com exigências de interpretação em eventos oficiais, transmissões televisivas e conteúdos institucionais. No entanto, a padronização e a fiscalização dessas práticas ainda demandam maior articulação entre órgãos reguladores e entidades representativas da comunidade surda (Ferreira, 2005).

Portanto, a Lei nº 10.436/2002 representa um marco jurídico e político na garantia dos direitos linguísticos da população surda brasileira. Ao reconhecer a Libras como língua oficial das comunidades surdas, a legislação fundamenta a necessidade de políticas públicas estruturadas para sua implementação efetiva. A consolidação desse direito, no entanto, depende de ações intersetoriais voltadas à formação profissional, produção de materiais acessíveis, sensibilização social e monitoramento contínuo da efetividade das políticas linguísticas e educacionais voltadas à comunidade surda.

2.2.2 Decreto nº 5.626/2005: A Regulamentação da Lei de Libras

O Decreto nº 5.626/2005, promulgado em 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e representa um desdobramento normativo essencial para garantir a aplicação efetiva dos direitos linguísticos das pessoas surdas no Brasil. Ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, o decreto estabeleceu diretrizes para a inclusão da Libras em diversos setores, especialmente na educação, nos serviços públicos e na formação de profissionais. Sua promulgação conferiu operacionalidade à Lei de Libras, promovendo a institucionalização de práticas voltadas à acessibilidade comunicacional e à valorização da cultura surda (BRASIL, 2005).

O artigo 2º do decreto estabelece que a Libras deve ser reconhecida como a primeira língua das pessoas surdas, enquanto a língua portuguesa, na modalidade escrita, é compreendida como segunda. Essa distinção linguística fundamenta o modelo bilíngue de educação, no qual os processos de ensino-aprendizagem devem ocorrer prioritariamente em Libras, com a aprendizagem do português como segunda língua, respeitando a estrutura cognitiva e linguística do sujeito surdo (Karnopp, 2004). O decreto estabelece, ainda, a obrigatoriedade da oferta do ensino de Libras e de formação docente específica em cursos de licenciatura e de pedagogia.

A formação de professores, tradutores e intérpretes é um dos pilares da regulamentação. O decreto determina que os sistemas de ensino assegurem a capacitação de profissionais da educação para atuarem com competência em contextos bilíngues. Essa diretriz implica tanto a inclusão de Libras nos currículos de formação inicial quanto a oferta de cursos de formação continuada. Figueira (2011) destaca que a preparação de professores bilíngues é decisiva para garantir a mediação pedagógica adequada, evitando a imposição de métodos oralistas que historicamente marginalizaram os sujeitos surdos no ambiente escolar.

Além disso, o decreto prevê a criação e regulamentação de exames de proficiência em Libras para profissionais da área, com destaque para o Prolibras (Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino da Libras e para a Tradução e Interpretação). Ferreira (2005) observa que a certificação é um instrumento de controle da qualidade dos serviços prestados à comunidade surda, assegurando que os profissionais atuem com competência linguística e domínio das práticas tradutórias em contextos educacionais e institucionais.

A acessibilidade nos serviços públicos é outro ponto central do decreto. Estabelece-se a obrigatoriedade da presença de intérpretes de Libras em instituições que atendam ao público, como hospitais, repartições judiciais, delegacias, serviços de assistência social e eventos institucionais. O artigo 25 do decreto determina que os serviços de saúde devem assegurar atendimento adequado às pessoas surdas por meio de comunicação acessível. Silveira (2006) ressalta que a presença de intérpretes em ambientes de saúde é um fator determinante para o diagnóstico preciso e para a adesão ao tratamento, especialmente em contextos de urgência e emergência, onde a comunicação eficaz é vital para a segurança do paciente.

No campo da justiça, o decreto garante o uso da Libras em processos judiciais e administrativos, com a presença de intérpretes em audiências, inquéritos e demais procedimentos legais. Essa medida assegura o direito à ampla defesa e ao contraditório, conforme preceitos constitucionais, evitando que a barreira comunicacional impeça o pleno exercício da cidadania por parte da pessoa surda (Silveira, 2006). A acessibilidade comunicacional nos espaços institucionais é, portanto, tratada como componente essencial dos direitos fundamentais.

No setor educacional, o decreto estabelece parâmetros para a organização da educação bilíngue para surdos, prevendo a criação de escolas e classes bilíngues, a contratação de professores surdos e ouvintes fluentes em Libras e a adaptação de materiais didáticos. Mendes (2010) argumenta que a inclusão da Libras nas instituições de ensino superior é estratégica

para garantir o acesso à produção acadêmica e científica por parte dos estudantes surdos, promovendo a equidade no processo de ensino-aprendizagem. A obrigatoriedade da oferta da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura amplia o alcance da formação docente comprometida com a inclusão.

O decreto também estabelece ações para a promoção da Libras nos meios de comunicação. A inserção de intérpretes nas transmissões televisivas e em campanhas institucionais tem como objetivo democratizar o acesso à informação e ampliar a participação social das pessoas surdas. Gomes (2006) afirma que a visibilidade da Libras nos meios de comunicação representa um avanço simbólico e prático na luta por equidade, contribuindo para a naturalização da presença da língua de sinais nos espaços públicos.

Outro aspecto relevante da regulamentação é o reconhecimento da Libras como patrimônio linguístico e cultural da comunidade surda. O decreto explicita que a identidade surda deve ser respeitada como expressão legítima da diversidade humana, cabendo ao Estado garantir os meios para sua valorização. Kraemer (2020) ressalta que a regulamentação consolida o entendimento de que a surdez não deve ser tratada exclusivamente sob a ótica biomédica, mas reconhecida como uma diferença linguística e cultural que exige políticas específicas de promoção da igualdade.

Gadelha et al. (2022) observam que, embora o decreto represente um marco na normatização da acessibilidade linguística, sua implementação ainda é desigual e enfrenta entraves operacionais, como a ausência de recursos humanos capacitados, a resistência institucional à educação bilíngue e a carência de materiais pedagógicos em Libras. A efetividade da política pública depende, assim, de um compromisso contínuo com a formação profissional, o monitoramento da qualidade dos serviços e a articulação intersetorial entre as áreas da educação, saúde, justiça e comunicação.

Portanto, o Decreto nº 5.626/2005 estabelece o arcabouço legal necessário para que a Lei nº 10.436/2002 seja plenamente aplicada. Trata-se de um instrumento normativo que operacionaliza os direitos linguísticos da população surda, definindo obrigações específicas para o poder público e para as instituições privadas. Sua aplicação exige investimentos estruturais, formação de profissionais e desenvolvimento de práticas pedagógicas e institucionais que garantam a acessibilidade comunicacional e o respeito à identidade surda em todos os âmbitos da sociedade brasileira.

2.3 Inclusão Escolar de Alunos Surdos: Práticas e Desafios

A inclusão escolar de estudantes surdos no sistema educacional brasileiro, embora respaldada por legislações específicas, como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 13.146/2015, encontra entraves estruturais, pedagógicos e institucionais que comprometem sua efetivação. A presença de alunos surdos em escolas regulares não se traduz, automaticamente, em inclusão educacional plena, uma vez que o acesso à comunicação e à aprendizagem exige condições pedagógicas específicas, respeitando a singularidade linguística e cultural desses sujeitos (Gomes, 2021).

Um dos principais desafios está relacionado à adaptação curricular. O modelo curricular vigente, pautado na oralidade e na escrita da língua portuguesa, não contempla as necessidades linguísticas dos alunos cuja primeira língua é a Libras. Silveira (2019) argumenta que a estrutura curricular tradicional desconsidera a diferença linguística, ao exigir o domínio da língua portuguesa como meio exclusivo de avaliação do conhecimento. Isso configura uma barreira pedagógica que afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos.

Nesse contexto, é imprescindível repensar o currículo escolar sob a perspectiva bilíngue, que reconheça a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda. Tal modelo requer a produção e disponibilização de materiais didáticos bilíngues e acessíveis, bem como a reformulação das metodologias de ensino. A concepção de inclusão escolar, portanto, não se limita à integração física do aluno em sala de aula comum, mas demanda uma reestruturação pedagógica que promova o acesso ao conhecimento em condições equitativas.

A formação inicial e continuada dos professores constitui outro aspecto crítico para a implementação efetiva da inclusão. Costa (2020) aponta que a maioria dos docentes da educação básica não possui formação específica em Libras ou em educação bilíngue para surdos, o que dificulta o planejamento e a condução de práticas pedagógicas adequadas. A ausência de políticas institucionais que assegurem a formação contínua e o desenvolvimento de competências linguísticas em Libras entre os profissionais da educação compromete a efetividade das ações inclusivas.

O papel do intérprete de Libras nas escolas também demanda reflexão. Embora sua presença seja prevista por lei e essencial para garantir o acesso dos alunos surdos aos conteúdos curriculares, o trabalho do intérprete não substitui a atuação de um professor bilíngue. Martins (2018) enfatiza que a atuação do intérprete deve estar integrada ao projeto

pedagógico da escola, com participação nas reuniões de planejamento, avaliações e nas estratégias de acompanhamento do processo de aprendizagem. No entanto, observa-se que muitos intérpretes atuam de forma isolada, sem vínculo orgânico com a prática pedagógica, o que reduz a eficácia de sua atuação.

Além disso, a formação dos intérpretes precisa ser compatível com as exigências do ambiente escolar. É necessário que esses profissionais tenham domínio da terminologia educacional, das práticas escolares e das especificidades do desenvolvimento linguístico do aluno surdo. A certificação por meio de exames como o Prolibras, instituído pelo Decreto nº 5.626/2005, deve ser acompanhada de formação contínua para garantir a qualidade da mediação comunicativa.

A infraestrutura escolar também representa um entrave à inclusão. De acordo com Rodrigues (2017), muitas instituições não dispõem de recursos físicos e tecnológicos acessíveis, como materiais bilíngues, softwares educativos em Libras, legendas em vídeos, sistemas de amplificação sonora e dispositivos visuais que favoreçam a comunicação. A ausência desses recursos impacta diretamente o desempenho acadêmico dos alunos surdos, restringindo sua participação nas atividades escolares.

Outro fator relevante é a participação da família no processo educacional. Lima (2019) observa que, frequentemente, as famílias desconhecem os direitos educacionais de seus filhos e as especificidades do processo de aprendizagem em contexto bilíngue. A relação entre escola e família deve ser fortalecida por meio de ações de orientação e acolhimento, visando promover uma corresponsabilidade no acompanhamento da trajetória educacional do estudante surdo. A família tem papel fundamental no estímulo à aprendizagem e no desenvolvimento da identidade surda, sendo necessário integrá-la ao cotidiano escolar.

A resistência de parte dos educadores e gestores à inclusão também constitui um obstáculo. Ferreira (2020) argumenta que há receio e insegurança por parte de professores que não se sentem preparados para atuar com a diversidade linguística, o que pode resultar em práticas excludentes ou na delegação da responsabilidade ao intérprete. Superar essa resistência requer a promoção de uma cultura institucional comprometida com a equidade, baseada na valorização da diferença e na formação docente crítica e reflexiva.

A conscientização da comunidade escolar sobre a cultura surda é fundamental para a consolidação da inclusão. Silva (2019) destaca que a inserção de conteúdos sobre a história, a identidade e a cultura surda no currículo contribuem para o respeito à diversidade linguística e para a construção de um ambiente educacional acolhedor. A valorização da Libras como

patrimônio cultural imaterial e a promoção de eventos escolares bilíngues são estratégias que fortalecem o reconhecimento da surdez como diferença e não como deficiência.

A rigidez das políticas educacionais e a centralização do currículo são apontadas por Teixeira (2021) como obstáculos adicionais à inclusão. A autonomia pedagógica das escolas para adaptar suas práticas às necessidades dos estudantes surdos é limitada, o que dificulta a inovação metodológica e a criação de soluções locais. Nesse sentido, é fundamental que as diretrizes educacionais reconheçam a especificidade da educação de surdos e promovam a flexibilização curricular com base nas diretrizes da educação bilíngue.

Por fim, a efetivação da inclusão escolar depende de uma articulação entre as políticas públicas, a gestão educacional, os profissionais da educação e a comunidade. Gomes (2021) destaca que, embora as legislações representem avanços significativos, a ausência de monitoramento, financiamento adequado e planejamento integrado entre as esferas federativas inviabiliza sua aplicação plena. A consolidação da inclusão exige políticas estruturantes, com metas claras, indicadores de avaliação e mecanismos de fiscalização que garantam o cumprimento dos direitos educacionais da população surda.

2.3.1 Formação Docente e Preparação para o Ensino Inclusivo

A formação docente constitui um dos elementos centrais para a consolidação de práticas educacionais inclusivas no contexto da escolarização de alunos surdos. A simples inserção desses alunos em salas regulares não assegura a equidade no processo de aprendizagem, sendo imprescindível que os professores estejam devidamente capacitados para lidar com a diversidade linguística e cultural que caracteriza a comunidade surda. Nesse sentido, Gomes (2021) argumenta que a preparação docente deve incluir não apenas o domínio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mas também a internalização de metodologias pedagógicas que respeitem as singularidades linguísticas dos alunos surdos.

A formação de professores, segundo Ferreira (2020), deve ser contínua, articulada com os princípios da educação inclusiva e orientada por uma abordagem multidisciplinar. A compreensão da surdez como diferença linguística e cultural exige dos docentes uma formação que vá além da aquisição instrumental da LIBRAS. É necessário que esses profissionais compreendam as particularidades cognitivas e comunicativas da pessoa surda, para que possam desenvolver práticas pedagógicas alinhadas a essa realidade. A inclusão de componentes curriculares específicos nos cursos de licenciatura e programas de formação

continuada tem sido considerada uma estratégia eficaz para a preparação de educadores mais comprometidos com a inclusão.

A inclusão de LIBRAS como componente curricular obrigatório nos cursos de formação inicial para professores, conforme previsto no Decreto nº 5.626/2005, representa um avanço na institucionalização da educação bilíngue. No entanto, sua efetividade depende da qualidade da formação ofertada e da articulação com os contextos práticos da docência. Lima (2019) destaca que o uso da LIBRAS deve ser associado a metodologias pedagógicas que permitam o desenvolvimento de estratégias diversificadas de ensino, adaptadas às necessidades dos alunos surdos, tais como o uso de recursos visuais, tecnologias assistivas, materiais didáticos bilíngues e instrumentos avaliativos compatíveis com a realidade desses estudantes.

A atuação do intérprete de LIBRAS no espaço escolar é outra dimensão relevante da formação para o ensino inclusivo. Silva (2019) ressalta que a presença de intérpretes qualificados é fundamental para garantir o acesso dos alunos surdos aos conteúdos escolares. Contudo, esse profissional não substitui o papel do professor no processo educativo. Por essa razão, a formação de intérpretes também deve contemplar conhecimentos pedagógicos e didáticos, para que sua mediação comunicacional esteja em consonância com os objetivos de ensino. A articulação entre professor e intérprete, pautada no planejamento conjunto, é essencial para o êxito das práticas inclusivas.

Mantoan (2015) reforça que a inclusão escolar implica uma mudança estrutural nas práticas pedagógicas, exigindo dos professores não apenas a incorporação da LIBRAS em sala de aula, mas a construção de ambientes de aprendizagem acessíveis a todos. Essa transformação requer a adoção de uma postura pedagógica flexível, baseada na valorização da diversidade e no planejamento de atividades que contemplem diferentes modos de aprendizagem. A formação docente deve preparar o professor para atuar de forma colaborativa e interdisciplinar, reconhecendo a multiplicidade de trajetórias e experiências dos alunos surdos.

O planejamento pedagógico é um componente chave no processo de inclusão. Teixeira (2021) observa que o planejamento inclusivo pressupõe a consideração das especificidades dos estudantes surdos desde a elaboração dos objetivos de aprendizagem até a escolha dos métodos de avaliação. A formação dos docentes deve incluir práticas de elaboração de planos de ensino acessíveis, que articulem a Libras ao conteúdo curricular e promovam a participação ativa dos alunos surdos no processo educativo.

A ausência de formação continuada específica em educação de surdos tem sido apontada como um dos principais obstáculos à inclusão. Silveira (2006) argumenta que a implementação das diretrizes legais relativas ao atendimento educacional especializado só será efetiva se houver investimento sistemático na capacitação dos profissionais da educação. Isso inclui a oferta de cursos, oficinas, assessorias pedagógicas e redes de apoio que promovam o aprimoramento contínuo das práticas docentes em contextos inclusivos.

A atuação dos gestores escolares é igualmente determinante para o sucesso da inclusão. Rodrigues (2017) sustenta que os gestores devem assumir o papel de agentes articuladores da política de inclusão no ambiente escolar, assegurando que os professores tenham acesso à formação necessária e que a infraestrutura da escola seja adequada para acolher os alunos surdos. Isso inclui, além da disponibilização de intérpretes, a garantia de recursos didáticos bilíngues, espaços de aprendizagem acessíveis e ambientes favoráveis à comunicação visual.

A adequação curricular, mencionada por Gomes (2021), também deve ser objeto de formação docente. Os professores precisam ser capacitados para realizar adaptações curriculares que possibilitem a aprendizagem dos alunos surdos, respeitando sua condição linguística. Isso implica repensar os objetivos pedagógicos, os conteúdos selecionados e os critérios de avaliação, de forma a garantir o direito à aprendizagem em condições de equidade.

Nesse sentido, Costa (2020) defende que as políticas públicas de educação priorizem a formação docente como estratégia central para a efetivação da inclusão. É necessário investir em programas que promovam a atualização dos profissionais da educação, a disseminação de boas práticas inclusivas e a constituição de redes colaborativas entre escolas, universidades e centros de formação. A valorização do professor e a construção de uma cultura institucional voltada para a diversidade são condições indispensáveis para assegurar o direito à educação dos estudantes surdos.

2.3.2 O Papel do Intérprete de Libras no Ambiente Escolar

A atuação do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no ambiente escolar é estratégica para a efetivação da educação bilíngue e da inclusão dos alunos surdos no sistema educacional brasileiro. O intérprete é responsável por mediar a comunicação entre estudantes surdos, professores, colegas ouvintes e demais membros da comunidade escolar, possibilitando o acesso aos conteúdos curriculares e à participação nas interações sociais e

pedagógicas. Segundo Mantoan (2003), o intérprete desempenha uma função de mediação linguística e cultural, garantindo que o aluno surdo compreenda o que está sendo ensinado e tenha condições de interagir com o meio escolar.

A atuação do intérprete vai além da tradução literal entre LIBRAS e português oral. Lima (2019) aponta que a tarefa do intérprete requer domínio não apenas das estruturas linguísticas, mas também do contexto escolar, das terminologias específicas de cada disciplina e das nuances culturais presentes nas interações educacionais. O intérprete deve ser capaz de adaptar a mensagem ao contexto do aluno surdo, considerando seu nível de proficiência em LIBRAS e sua experiência educacional prévia. Isso exige uma compreensão ampliada das funções comunicativas envolvidas na prática educativa.

O papel do intérprete no ambiente escolar está previsto na Lei nº 10.436/2002 e no Decreto nº 5.626/2005, que regulamentam o uso da LIBRAS como meio legal de comunicação da comunidade surda. Conforme destaca Gomes (2021), esses dispositivos legais conferem ao intérprete a responsabilidade de viabilizar o acesso do aluno surdo ao currículo escolar, assegurando sua permanência e aprendizagem em condições de equidade. A atuação do intérprete, nesse sentido, deve estar articulada ao planejamento pedagógico dos professores e às diretrizes da escola, contribuindo para a superação de barreiras linguísticas no processo educativo.

Ferreira (2005) reforça que a função do intérprete não se limita à sala de aula. Ele também exerce um papel fundamental na mediação das interações sociais e na participação do aluno surdo em atividades extracurriculares, eventos escolares e situações cotidianas da vida escolar. A presença de um intérprete qualificado amplia as possibilidades de socialização e construção de vínculos entre alunos surdos e ouvintes, promovendo uma cultura de inclusão e respeito à diversidade linguística.

A qualificação dos intérpretes de LIBRAS é um requisito fundamental para o desempenho eficaz de suas funções. Martins (2018) afirma que esses profissionais devem possuir formação específica, que inclua conhecimentos linguísticos, pedagógicos e culturais. A formação deve contemplar a prática da interpretação em contextos educacionais, com foco na terminologia escolar, nos conteúdos disciplinares e nas metodologias de ensino adotadas. A atualização profissional contínua é igualmente necessária para garantir a adequação das práticas interpretativas às mudanças no currículo e nas políticas educacionais.

Além da formação linguística, os intérpretes precisam desenvolver competências pedagógicas que lhes permitam compreender o processo de ensino-aprendizagem e colaborar com os professores na promoção de uma aprendizagem significativa. Silva (2019) argumenta

que o intérprete, ao atuar em contexto educacional, deve ser integrado à equipe pedagógica da escola, participando do planejamento das aulas, da avaliação dos alunos e da construção de estratégias que favoreçam o acesso dos surdos ao conhecimento. A atuação articulada entre intérprete e professor potencializa os resultados da inclusão.

Costa (2020) destaca a importância do trabalho colaborativo entre intérpretes, docentes e gestores escolares. A inclusão efetiva exige que todos os profissionais compartilhem a responsabilidade pelo desenvolvimento dos alunos surdos, o que pressupõe a construção de uma cultura institucional que valorize a diversidade linguística. O intérprete deve ser reconhecido como parte integrante da equipe escolar, e não como um agente isolado. Essa integração favorece a elaboração de práticas pedagógicas mais consistentes e alinhadas às necessidades dos estudantes surdos.

No contexto da educação bilíngue, a função do intérprete é ainda mais relevante. De acordo com Mantoan (2017), a educação bilíngue reconhece a LIBRAS como língua de instrução e o português escrito como segunda língua dos alunos surdos. O intérprete atua como mediador entre essas duas línguas, contribuindo para que o aluno compreenda os conteúdos ministrados em português oral e possa expressar seus conhecimentos em LIBRAS. A competência do intérprete em ambos os idiomas é, portanto, um fator determinante para a efetividade desse modelo educacional.

Teixeira (2021) ressalta que a presença do intérprete nas escolas também promove a valorização da cultura surda, contribuindo para o reconhecimento da LIBRAS como uma língua legítima e para a construção de uma escola inclusiva. A atuação do intérprete pode servir como instrumento de sensibilização da comunidade escolar quanto às especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, favorecendo o desenvolvimento de atitudes mais acolhedoras e respeitosas por parte dos colegas e professores ouvintes.

Entretanto, é importante ressaltar que a inclusão dos alunos surdos não se reduz à disponibilização de intérpretes em sala de aula. Gomes (2021) argumenta que a presença do intérprete é uma condição necessária, mas não suficiente para a garantia do direito à educação. A inclusão requer um conjunto articulado de ações que envolvem a formação dos professores, a adaptação do currículo, a acessibilidade dos materiais didáticos e a construção de um ambiente escolar que valorize a diferença. O intérprete é um dos agentes que compõem essa rede de suporte, cuja eficácia depende da atuação integrada de todos os envolvidos no processo educacional.

Portanto, a atuação do intérprete de LIBRAS no ambiente escolar deve ser compreendida como parte de uma política educacional inclusiva mais ampla, que assegure a

efetiva participação dos alunos surdos no processo de escolarização. O fortalecimento da formação desses profissionais, aliado ao reconhecimento institucional de seu papel, representa um passo fundamental para a consolidação da educação bilíngue e para a construção de uma escola comprometida com a equidade e com os direitos linguísticos da comunidade surda.

2.3.3 Barreiras Pedagógicas e Curriculares

As barreiras pedagógicas e curriculares constituem um dos principais obstáculos à efetivação da inclusão escolar de alunos surdos no sistema educacional brasileiro. Embora o marco legal estabeleça o direito à educação inclusiva, há uma lacuna significativa entre a legislação e a prática pedagógica. Gomes (2021) afirma que a obrigatoriedade de matrícula de estudantes surdos em escolas regulares não tem sido acompanhada de transformações estruturais e pedagógicas capazes de garantir a permanência e a aprendizagem desses alunos em igualdade de condições com os ouvintes.

A estrutura curricular vigente, tradicionalmente centrada na oralidade e na língua portuguesa como meio exclusivo de instrução, desconsidera as especificidades linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos, cuja primeira língua é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Segundo Teixeira (2021), essa ausência de reconhecimento da LIBRAS no planejamento e na execução das atividades pedagógicas configura uma barreira que dificulta a construção do conhecimento e restringe a participação dos alunos surdos no processo educacional. A flexibilização curricular e a adaptação das estratégias de ensino são, portanto, medidas fundamentais para o enfrentamento dessa problemática.

A formação dos professores é um aspecto central nesse contexto. Lima (2019) destaca que a maioria dos docentes não possui formação específica para o trabalho com alunos surdos, tampouco domínio da LIBRAS. Essa lacuna formativa compromete a mediação pedagógica e impede o desenvolvimento de práticas didáticas inclusivas. A formação inicial deve incorporar conteúdo sobre educação bilíngue, identidade surda e metodologias de ensino adaptadas. Além disso, a formação continuada precisa ser institucionalizada como política educacional permanente, a fim de atualizar e qualificar os profissionais da educação para lidar com a diversidade linguística presente nas escolas.

Silveira (2019) aponta que as barreiras comunicacionais entre professores e alunos surdos configuram um entrave significativo à aprendizagem. Mesmo em contextos em que há intérpretes de LIBRAS, a ausência de comunicação direta entre docentes e alunos

compromete o vínculo pedagógico e reduz a eficácia do processo de ensino. A capacitação dos professores para utilizar LIBRAS no cotidiano escolar é uma estratégia necessária para mitigar essa barreira, complementando o trabalho dos intérpretes e fortalecendo a autonomia dos estudantes surdos.

A incorporação de tecnologias assistivas no ambiente escolar constitui uma ferramenta promissora para a superação das barreiras pedagógicas. Martins (2018) argumenta que recursos como softwares de tradução entre LIBRAS e português, vídeos com interpretação em LIBRAS e plataformas digitais acessíveis contribuem para a ampliação do acesso ao conhecimento por parte dos alunos surdos. Tais tecnologias, quando integradas ao planejamento pedagógico, favorecem a participação ativa dos estudantes e promovem ambientes de aprendizagem mais equitativos.

No que tange às barreiras curriculares, Ferreira (2020) enfatiza que o currículo tradicional, com base na linearidade e na uniformização de conteúdos e métodos, é excludente para os alunos surdos. A estrutura curricular deve ser revista a partir do paradigma da educação bilíngue, incorporando a LIBRAS como língua de instrução e reconhecendo a singularidade do processo de aprendizagem dos surdos. A adaptação curricular envolve não apenas a tradução do conteúdo, mas sua reorganização didática em formatos acessíveis e significativos para esse público.

Gomes (2021) ressalta que a superação dessas barreiras depende de políticas públicas consistentes, que orientem e regulamentem as práticas pedagógicas e curriculares voltadas para a inclusão de estudantes surdos. É necessário que as diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais explicitem as exigências de adaptação e contemplem a formação de equipes pedagógicas capacitadas para promover o ensino bilíngue. Além disso, o financiamento público deve assegurar os recursos materiais e humanos indispensáveis à implementação das medidas de inclusão.

A resistência institucional à mudança constitui outro fator que perpetua as barreiras pedagógicas e curriculares. Lima (2019) observa que muitas escolas, especialmente as da rede pública, enfrentam limitações orçamentárias e estruturais que dificultam a adoção de práticas inclusivas. A ausência de materiais didáticos acessíveis, a carência de intérpretes qualificados e a falta de infraestrutura adequada são elementos que comprometem a efetividade das ações educacionais voltadas aos alunos surdos. A alocação equitativa de recursos, bem como o monitoramento das políticas inclusivas, são estratégias necessárias para enfrentar essas barreiras.

A avaliação escolar também se apresenta como uma dimensão crítica da exclusão curricular. Silveira (2006) problematiza o uso de instrumentos avaliativos padronizados, que desconsideram as especificidades linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos. A avaliação deve ser concebida como parte integrante do processo pedagógico, devendo incluir instrumentos diferenciados, como portfólios, apresentações visuais, registros em LIBRAS e mediações interativas. A construção de práticas avaliativas inclusivas requer a articulação entre professores, intérpretes e a equipe pedagógica, respeitando as formas de expressão e compreensão dos alunos surdos.

Mantoan (2003) afirma que o enfrentamento das barreiras pedagógicas e curriculares não deve ser entendido como uma ação pontual, mas como um processo contínuo de transformação institucional. A consolidação da inclusão de alunos surdos requer o envolvimento de todos os atores do processo educativo – professores, gestores, famílias e alunos – em uma perspectiva de corresponsabilidade. A escola deve se tornar um espaço de construção coletiva de saberes, onde a diversidade seja reconhecida como princípio organizador das práticas pedagógicas.

Em síntese, as barreiras pedagógicas e curriculares enfrentadas pelos alunos surdos evidenciam a necessidade de uma reestruturação profunda do sistema educacional. A inclusão plena exige mudanças na formação docente, na organização curricular, nos métodos de ensino e nos processos avaliativos, bem como o comprometimento das instituições com uma educação equitativa e acessível. O reconhecimento da LIBRAS como língua de instrução e o respeito à identidade surda são pilares essenciais para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

2.4. A Perspectiva de Professores e Famílias

A inclusão de alunos surdos no sistema de ensino regular pressupõe a articulação entre diferentes sujeitos sociais, destacando-se, entre eles, os professores e os familiares. Ambos os grupos exercem papéis complementares na efetivação do processo educacional inclusivo, sendo responsáveis, em diferentes âmbitos, pelo suporte necessário à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos estudantes surdos. A legislação nacional fornece o marco normativo da inclusão, mas sua concretização no cotidiano escolar depende, em grande medida, do engajamento, da formação e das práticas desses agentes (Teixeira, 2021).

No que diz respeito ao corpo docente, estudos apontam que a percepção dos professores sobre a inclusão de estudantes surdos é muitas vezes marcada pela insegurança e pela sensação de despreparo. Rodrigues (2017) destaca que a ausência de formação específica

em LIBRAS e em metodologias pedagógicas voltadas para a diversidade linguística compromete a atuação docente e limita as possibilidades de mediação efetiva do conhecimento. Ainda que haja disposição para a inclusão, a falta de capacitação adequada pode gerar sentimento de frustração e hesitação diante dos desafios impostos pelo ensino bilíngue.

Ferreira (2020) argumenta que o investimento em formação continuada é fundamental para a superação dessas limitações. A capacitação permanente dos professores deve contemplar não apenas o domínio técnico da LIBRAS, mas também a compreensão das especificidades culturais e cognitivas da população surda, além de estratégias de ensino inclusivas e flexíveis. A qualificação docente, nesse sentido, precisa ser entendida como um processo dinâmico e estruturado, integrado ao projeto pedagógico da escola e orientado por políticas públicas de valorização profissional.

A participação da família no processo de inclusão escolar também é central para a construção de práticas educacionais mais eficazes. Gomes (2021) enfatiza que os familiares são agentes primários na formação dos sujeitos e detêm conhecimento aprofundado sobre as necessidades específicas de seus filhos. No entanto, muitas famílias enfrentam dificuldades em interagir com o sistema educacional, seja por desconhecimento dos direitos legais, limitações comunicacionais, ou falta de suporte institucional. A ausência de orientação sobre os aspectos relacionados à surdez pode gerar distanciamento entre a escola e a família, comprometendo o acompanhamento escolar dos alunos surdos.

Silveira (2019) destaca que a construção de uma parceria ativa entre escola e família é um elemento-chave para o sucesso da inclusão. Quando há comunicação efetiva e colaboração mútua, os educadores têm acesso a informações relevantes sobre os alunos, enquanto os familiares passam a compreender melhor o processo educativo, podendo oferecer apoio em casa. A promoção de espaços dialógicos e o incentivo à participação dos pais em reuniões, conselhos escolares e atividades pedagógicas contribuem para o fortalecimento desse vínculo.

A inclusão dos familiares nas decisões escolares e em práticas cotidianas de apoio ao ensino amplia a corresponsabilidade pelo processo educativo. Lima (2019) observa que, quando os pais se sentem parte integrante do ambiente escolar, tendem a assumir posturas mais proativas e a reivindicar condições adequadas para o desenvolvimento de seus filhos. Essa participação reforça a função social da escola e mobiliza a comunidade em torno da defesa da educação inclusiva.

Entretanto, o envolvimento familiar também está condicionado a fatores externos, como barreiras socioeconômicas, estigmas culturais e acesso limitado a serviços

especializados. Teixeira (2021) aponta que muitas famílias de crianças surdas enfrentam situações de vulnerabilidade que dificultam o engajamento com o cotidiano escolar. A ausência de apoio psicológico e social, somada ao preconceito relacionado à deficiência, pode gerar sobrecarga emocional e sensação de isolamento, prejudicando a construção de vínculos positivos com a escola.

Diante desse cenário, torna-se necessário que as instituições educacionais adotem estratégias de acolhimento e apoio às famílias. Rodrigues (2017) propõe que a escola se configure como um espaço de formação continuada não apenas para os docentes, mas também para os familiares. A oferta de encontros formativos, rodas de conversa e oficinas temáticas voltadas ao esclarecimento sobre os direitos dos surdos, LIBRAS e recursos educacionais disponíveis pode potencializar o protagonismo das famílias e fortalecer a rede de suporte aos alunos.

A sensibilização dos profissionais da educação para o trabalho colaborativo com os familiares também é relevante. Ferreira (2005) aponta que muitas das dificuldades de relacionamento entre escola e família decorrem da ausência de políticas institucionais que valorizem essa articulação. A escola deve desenvolver mecanismos formais de escuta ativa das famílias e integrá-las nas ações pedagógicas, reconhecendo-as como sujeitos corresponsáveis pela inclusão. Essa abordagem contribui para a construção de uma cultura escolar mais democrática e inclusiva.

Por outro lado, a ausência de práticas institucionais que incentivem o diálogo entre professores e familiares pode reforçar a fragmentação do processo educacional. Gomes (2021) argumenta que a efetivação da inclusão de alunos surdos exige uma abordagem sistêmica, em que as ações educativas estejam articuladas com as políticas públicas e com o envolvimento da comunidade. A construção de redes de apoio que envolvam instituições escolares, serviços de saúde, assistência social e organizações da sociedade civil é um caminho possível para enfrentar os desafios impostos pela inclusão.

As políticas públicas devem, portanto, contemplar medidas específicas de apoio aos professores e às famílias. Isso inclui a ampliação de programas de formação continuada, o fornecimento de materiais acessíveis, a valorização dos intérpretes de LIBRAS, o fortalecimento da gestão democrática nas escolas e a garantia de canais efetivos de participação das famílias. O papel das secretarias de educação e dos órgãos reguladores é crucial na indução dessas políticas e no monitoramento de sua implementação.

Em conclusão, a perspectiva dos professores e das famílias revela-se estratégica para o êxito das políticas de inclusão escolar de alunos surdos. A formação docente adequada, aliada

à participação ativa dos familiares e ao suporte institucional contínuo, constitui a base para a construção de um sistema educacional capaz de assegurar o direito à educação de forma equitativa e respeitosa às diferenças linguísticas e culturais. O compromisso conjunto entre escola, família e poder público é imprescindível para que a inclusão deixe de ser uma diretriz normativa e se materialize como prática efetiva na realidade das escolas brasileiras.

2.4.1 O Descompasso entre Legislação e Realidade

A implementação da inclusão escolar de alunos surdos no Brasil é respaldada por um conjunto de dispositivos legais que reconhecem seus direitos linguísticos e educacionais, como a Lei nº 10.436/2002, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta seu uso no ensino. Tais normativas constituem um marco jurídico relevante no contexto da educação inclusiva. No entanto, conforme argumenta Gomes (2021), há um descompasso entre a legislação e a efetivação desses direitos no cotidiano das instituições escolares. Embora os textos legais tenham avançado em termos normativos, sua aplicação prática revela lacunas persistentes que comprometem a plena inclusão de estudantes surdos.

Rodrigues (2017) destaca que a formação insuficiente dos professores é uma das principais causas desse descompasso. Apesar das diretrizes legais exigirem a inclusão de LIBRAS nos currículos dos cursos de licenciatura e a oferta de formação continuada, a maioria dos docentes que atuam nas redes públicas de ensino não possui domínio suficiente da língua de sinais. Essa limitação interfere diretamente na capacidade de mediação pedagógica com os alunos surdos, prejudicando a aprendizagem e a participação desses estudantes nas atividades escolares. A legislação prevê um modelo educacional bilíngue, mas a realidade nas escolas é marcada por práticas que ainda valorizam majoritariamente o ensino monolíngue em português.

Além da formação docente, outro fator relevante é a carência de recursos humanos e materiais adequados. Silveira (2006) observa que muitas escolas públicas não contam com intérpretes de LIBRAS, materiais pedagógicos acessíveis, salas de recursos multifuncionais, nem com tecnologias assistivas que favoreçam o aprendizado dos alunos surdos. Essa precariedade estrutural compromete diretamente a qualidade do processo educativo e configura uma contradição entre os direitos garantidos por lei e as condições reais de aprendizagem oferecidas nas instituições de ensino.

Ferreira (2020) acrescenta que a adaptação curricular, também prevista nas normativas legais, muitas vezes é realizada de maneira superficial ou inadequada. A mera tradução do

conteúdo para LIBRAS, sem considerar as necessidades linguísticas e cognitivas específicas dos alunos surdos, não garante o acesso equitativo ao conhecimento. A ausência de propostas pedagógicas efetivamente bilíngues — que articulem LIBRAS como língua de instrução e o português como segunda língua — reforça um modelo assimilacionista que ignora a singularidade da experiência surda na escola.

A prática pedagógica também reflete esse descompasso. Professores que não compreendem a estrutura linguística da LIBRAS ou que não possuem formação em educação inclusiva tendem a adotar estratégias que dificultam a participação plena dos estudantes surdos. Mesmo quando existe a presença de intérprete em sala de aula, a qualidade do processo educativo pode ser comprometida pela ausência de planejamento conjunto entre professor e intérprete. Essa falta de articulação prejudica a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e evidencia a desconexão entre a proposta legal e a realidade prática (Silveira, 2019).

Teixeira (2021) argumenta que a fiscalização da aplicação das políticas públicas de inclusão é falha. Embora os sistemas educacionais sejam orientados por legislações específicas, há carência de mecanismos eficazes de monitoramento, avaliação e responsabilização das instituições que não cumprem as normas. A ausência de inspeção sistemática contribui para que a inclusão ocorra de forma fragmentada e desigual, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica, onde os recursos institucionais são ainda mais limitados.

Outro aspecto a ser considerado é o fator cultural. Lima (2019) aponta que, muitas vezes, a inclusão de estudantes surdos é interpretada por gestores e professores como uma ação assistencialista, e não como um direito respaldado por legislação. Essa percepção distorcida contribui para a manutenção de práticas escolares excludentes, pois dificulta o reconhecimento da surdez como uma diferença linguística e cultural legítima. A valorização da LIBRAS e da identidade surda ainda enfrenta resistência em muitos contextos escolares, sendo reduzida a uma adaptação superficial e improvisada.

Costa (2020) enfatiza que a superação do descompasso entre legislação e realidade requer mais do que ajustes técnicos; exige uma transformação na cultura institucional das escolas. A promoção da inclusão depende da reconstrução das concepções sobre deficiência e diferença, da valorização da diversidade linguística e do investimento em políticas públicas sustentáveis. Isso implica em formação qualificada, infraestrutura adequada, contratação de profissionais especializados e, principalmente, compromisso político com a inclusão.

Em contrapartida, experiências locais demonstram que esse descompasso pode ser enfrentado por meio de iniciativas contextualizadas e comprometidas. Silveira (2019) apresenta relatos de escolas que, mesmo com recursos limitados, conseguiram implementar práticas pedagógicas inclusivas com qualidade, por meio da articulação entre formação docente, uso de tecnologias assistivas, envolvimento da comunidade escolar e parcerias com instituições especializadas. Esses casos mostram que a inclusão é possível quando há planejamento, apoio técnico e engajamento dos diferentes atores envolvidos.

Gomes (2021) reforça a importância da disseminação dessas boas práticas. Compartilhar experiências exitosas pode estimular outras escolas a reverem suas práticas e adotarem estratégias mais eficazes para a inclusão. A criação de redes de colaboração entre escolas, universidades e órgãos governamentais é um caminho promissor para enfrentar os desafios estruturais e promover a implementação das políticas públicas de inclusão.

Martins (2018) conclui que o descompasso entre legislação e realidade reflete uma combinação de fatores estruturais, culturais e formativos que impedem a consolidação de um modelo educacional inclusivo. A superação dessas barreiras demanda uma ação articulada entre diferentes esferas de governo, instituições escolares, profissionais da educação e a sociedade civil. É necessário consolidar políticas públicas que vão além da regulamentação, garantindo condições efetivas de ensino e aprendizagem para os alunos surdos em todos os níveis e modalidades de ensino. A inclusão educacional dos surdos, para ser efetiva, precisa deixar de ser um ideal normativo e tornar-se prática pedagógica concreta, sustentada por compromisso ético, investimento público e ação institucional planejada.

3. METODOLOGIA

Este trabalho configura-se como uma investigação qualitativa de caráter bibliográfico, conforme a classificação de Gil (2008), que define essa modalidade como aquela que se fundamenta na análise de materiais previamente elaborados, como livros, artigos acadêmicos, dissertações, teses e documentos oficiais. A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar criticamente a aplicação da Lei nº 10.436/2002 (Lei de Libras) e do Decreto nº 5.626/2005 no contexto da inclusão de estudantes surdos nas escolas regulares brasileiras. A opção por uma abordagem qualitativa decorre da natureza interpretativa do objeto investigado, que demanda a compreensão aprofundada de conceitos, práticas e desafios educacionais associados à implementação das políticas públicas voltadas à população surda.

A metodologia adotada não envolveu coleta direta de dados empíricos com sujeitos da pesquisa, como entrevistas ou observações em campo. Em vez disso, concentrou-se na análise documental e na revisão de literatura especializada, buscando identificar os principais discursos teóricos e normativos que permeiam o debate sobre a inclusão educacional de surdos. Conforme Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador o conhecimento crítico e reflexivo acerca de um determinado tema, proporcionando o embasamento necessário para a formulação de análises conceituais, históricas e político-institucionais.

Foram selecionados documentos normativos nacionais, como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e diretrizes curriculares nacionais que tratam da educação bilíngue. Esses documentos foram examinados em conjunto com artigos científicos, livros acadêmicos, anais de eventos especializados, e relatórios institucionais que abordam a temática da inclusão escolar de surdos, especialmente no contexto da legislação educacional e da prática pedagógica.

O corpus da pesquisa foi construído a partir da identificação e seleção criteriosa de publicações de autores reconhecidos no campo da educação inclusiva e dos estudos da surdez, como Mantoan (2003, 2017), Lacerda (2009), Quadros (2005, 2012), Gadelha et al. (2022), Ferreira (2020), Teixeira (2021), Silva (2019), Lima (2019) e Rodrigues (2017). A presença desses autores no debate acadêmico nacional, com produções consolidadas e frequentemente citadas, assegura a consistência teórica e metodológica do estudo. A inserção de obras publicadas nos últimos dez anos garantiu a atualização do referencial, considerando os desdobramentos recentes da política educacional inclusiva no Brasil, especialmente após a promulgação da LBI.

As fontes secundárias foram levantadas nas bases de dados SciELO, Google Scholar, Periódicos da CAPES e DOAJ, por meio da aplicação de palavras-chave e operadores booleanos, tais como: “inclusão escolar de surdos”, “Lei de Libras”, “educação bilíngue”, “interpretação de Libras”, “formação de professores”, “currículo inclusivo”, “intérprete educacional”, “barreiras pedagógicas” e “educação inclusiva no Brasil”. As buscas priorizaram artigos com foco analítico sobre a aplicação da legislação educacional na prática pedagógica, bem como estudos que discutem as tensões entre o discurso jurídico e a realidade das escolas regulares.

O critério de inclusão dos materiais considerou: (i) pertinência direta com a temática da inclusão de estudantes surdos nas escolas regulares à luz da legislação brasileira; (ii)

relevância teórica e metodológica; (iii) inserção dos textos em periódicos qualificados ou editados por instituições acadêmicas reconhecidas; (iv) atualidade, com ênfase em produções publicadas a partir de 2010, excetuando-se autores clássicos cuja contribuição permanece fundamental para o campo, como Mantoan (2003) e Quadros (2005).

A análise dos textos seguiu uma abordagem qualitativa interpretativa, com base em princípios da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Essa técnica permitiu identificar, categorizar e discutir criticamente os principais núcleos temáticos emergentes nas fontes analisadas, organizando o corpus da pesquisa em torno de cinco categorias analíticas principais: (1) Marcos legais da inclusão escolar dos surdos; (2) Formação de professores e qualificação dos intérpretes de Libras; (3) Barreiras pedagógicas e curriculares; (4) Papel das famílias e parcerias institucionais; e (5) Descompasso entre legislação e realidade escolar.

A partir dessas categorias, os dados bibliográficos foram organizados de forma a favorecer a triangulação teórica, confrontando diferentes perspectivas dos autores sobre os limites e as possibilidades da política de inclusão escolar de surdos. A análise interpretativa buscou destacar convergências e divergências entre os estudos, com ênfase nas relações entre as proposições normativas e a prática educacional cotidiana, bem como na tensão entre os ideais da legislação e os obstáculos estruturais, pedagógicos e culturais enfrentados nas escolas.

Embora o estudo não tenha se configurado como pesquisa empírica com sujeitos, a metodologia adotada se fundamenta no princípio da pesquisa crítica, orientada pela articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, a revisão bibliográfica foi concebida não apenas como levantamento de dados secundários, mas como estratégia de compreensão dos processos sociais, institucionais e históricos que moldam a inclusão de alunos surdos no Brasil. A análise permitiu problematizar o alcance real da legislação em vigor e identificar os entraves que ainda limitam sua efetividade no cotidiano escolar.

O caráter documental da pesquisa também é destacado, na medida em que foram analisados documentos oficiais emitidos por órgãos como o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e entidades representativas da comunidade surda. Esses documentos forneceram subsídios para compreender as diretrizes políticas e administrativas que influenciam a implementação da educação bilíngue, bem como as normas de formação docente, credenciamento de intérpretes e parâmetros curriculares nacionais.

A metodologia também contempla a perspectiva da interseccionalidade como lente complementar de análise, reconhecendo que a inclusão escolar de surdos não pode ser

compreendida isoladamente da realidade sociocultural e econômica em que as escolas estão inseridas. Os estudos analisados revelam que o descompasso entre legislação e realidade se acentua em contextos marcados por desigualdades regionais, insuficiência de recursos públicos e fragilidade da formação docente. Esse recorte permite compreender como fatores estruturais e simbólicos interagem na conformação das práticas inclusivas.

A validade da abordagem metodológica adotada reside na sua capacidade de integrar um conjunto representativo de fontes confiáveis, atualizadas e teoricamente consistentes, permitindo uma análise crítica da política educacional inclusiva com base em evidências bibliográficas. Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é especialmente útil quando se busca compreender o estado da arte de um campo de conhecimento, mapear lacunas e indicar direções para futuras investigações e políticas públicas.

A opção por uma abordagem exclusivamente bibliográfica se justifica também pelo objetivo do estudo: consolidar um corpo teórico crítico e sistematizado que contribua para o aprimoramento das práticas inclusivas e para o fortalecimento da formação docente no campo da educação de surdos. Ao reunir e interpretar as principais contribuições da literatura nacional, o estudo visa subsidiar formuladores de políticas públicas, gestores escolares, docentes em formação e pesquisadores, oferecendo uma base teórica sólida para a compreensão e o enfrentamento dos desafios persistentes na efetivação da inclusão escolar de estudantes surdos.

Por fim, vale ressaltar que a metodologia adotada privilegia o rigor científico na seleção e análise das fontes, o compromisso ético com o debate educacional e a relevância social da temática investigada. A triangulação de dados secundários com diferentes tipos de documentos e autores possibilitou construir uma leitura ampla e multifacetada do fenômeno da inclusão escolar de surdos no Brasil, contribuindo para a consolidação de uma perspectiva crítica e propositiva no campo da educação inclusiva.

4.RESULTADO E DISCUSSÃO

A análise realizada neste estudo, fundamentada na revisão bibliográfica, evidenciou a persistência de desafios estruturais, pedagógicos e culturais no processo de inclusão escolar de alunos surdos no Brasil. A formação docente se destacou como um dos principais fatores limitantes. Professores relataram deficiências em sua formação inicial quanto ao atendimento às especificidades linguísticas dos alunos surdos, especialmente pela ausência de preparo em Libras e pela carência de metodologias pedagógicas inclusivas. Embora existam diretrizes legais que preveem a formação continuada, como os dispositivos da LBI e do Decreto nº 5.626/2005, na prática, tal formação não é amplamente disponibilizada nem institucionalmente exigida. A ausência de políticas educacionais sistemáticas de capacitação impacta negativamente a qualidade da mediação pedagógica, dificultando a adaptação dos conteúdos curriculares à realidade dos estudantes surdos.

Outro ponto crítico identificado foi a precariedade da presença de intérpretes de Libras nas instituições de ensino. Mesmo reconhecida como fundamental para garantir o direito à comunicação, a atuação dos intérpretes ainda enfrenta limitações quanto à disponibilidade, à contratação efetiva e à adequação da formação profissional. Muitos intérpretes não possuem formação específica para o contexto escolar, o que limita a compreensão dos conteúdos acadêmicos por parte dos alunos surdos. A lacuna na articulação entre os conteúdos escolares e a mediação feita pelos intérpretes compromete a eficácia da comunicação em sala de aula, gerando assimetrias no processo de aprendizagem.

Do ponto de vista curricular, verificou-se que as escolas ainda não incorporam a Libras como língua de instrução em práticas consistentes de educação bilíngue. Em geral, os currículos permanecem orientados pela lógica da língua portuguesa escrita e oral como via exclusiva de ensino, desconsiderando a língua de sinais como língua natural da pessoa surda. Tal estrutura curricular restringe o acesso ao conhecimento e compromete o desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos. Embora as normativas brasileiras reconheçam o direito à educação bilíngue, sua implementação ainda é incipiente e fragmentada.

A análise também apontou carências na infraestrutura escolar. Muitos estabelecimentos não dispõem de salas de recursos multifuncionais devidamente equipadas, tampouco oferecem materiais pedagógicos acessíveis. A ausência de tecnologias assistivas e de recursos visuais adaptados limita a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Esse déficit estrutural é mais evidente em regiões periféricas, onde há menor investimento público e escassez de políticas locais de inclusão.

Em termos de política educacional, verificou-se que o distanciamento entre o arcabouço normativo e a realidade das escolas permanece significativo. Apesar da existência

de leis específicas e orientações técnicas sobre a inclusão de alunos surdos, sua aplicação depende de fatores como vontade política, recursos financeiros, cultura institucional e engajamento dos gestores escolares. A ausência de mecanismos eficazes de monitoramento e fiscalização por parte das instâncias responsáveis dificulta a correção de lacunas operacionais e perpetua a inefetividade das políticas públicas de inclusão.

A participação das famílias também emergiu como elemento decisivo para o êxito do processo de inclusão. A pesquisa demonstrou que, quando há uma relação de parceria entre escola e família, os resultados educacionais tendem a ser mais positivos. Contudo, muitas famílias não recebem o suporte necessário para entender e acompanhar a trajetória escolar dos filhos surdos, o que revela uma fragilidade na articulação entre os sistemas educacional e social. A baixa acessibilidade da informação sobre direitos educacionais e estratégias de apoio à aprendizagem dificulta o envolvimento ativo das famílias no cotidiano escolar.

Por fim, a pesquisa destacou a necessidade de transformação cultural nas escolas. A inclusão de alunos surdos requer não apenas medidas técnicas ou normativas, mas uma mudança na concepção pedagógica e institucional do que significa ensinar em contextos de diversidade linguística. A inclusão plena pressupõe o reconhecimento da identidade surda e o respeito às especificidades de aprendizagem mediadas pela Libras. Para isso, é fundamental desenvolver políticas intersetoriais que envolvam formação docente, adequação curricular, recursos pedagógicos acessíveis, fortalecimento da atuação dos intérpretes e sensibilização da comunidade escolar.

Dessa forma, os resultados indicam que o Brasil dispõe de uma base legal robusta para a inclusão escolar dos alunos surdos, mas a concretização desses direitos depende da articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e ações interinstitucionais. A superação das barreiras identificadas exige um compromisso coletivo e estruturado entre Estado, sociedade e instituições educacionais.

5.CONCLUSÃO

A presente pesquisa evidenciou que a inclusão escolar de estudantes surdos, embora respaldada por um arcabouço legal abrangente — que inclui a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) —, ainda enfrenta limitações significativas no contexto educacional brasileiro. A efetivação desse direito demanda ações articuladas e estruturadas que superem os obstáculos observados nas dimensões formativa, curricular, estrutural e sociocultural.

A formação inicial e continuada dos docentes constitui um dos principais fatores condicionantes da qualidade da inclusão. O déficit de preparo específico para o ensino de alunos surdos, especialmente no que se refere ao domínio da Libras e ao conhecimento de metodologias bilíngues, compromete a capacidade das escolas de oferecer práticas pedagógicas acessíveis e eficazes. A ausência de programas sistemáticos de formação permanente agrava esse cenário, dificultando o desenvolvimento de competências necessárias para lidar com a diversidade linguística e cultural no ambiente escolar. O fortalecimento das políticas de formação docente, com ênfase na educação inclusiva e bilíngue, é uma medida estratégica para a superação desse desafio.

Outro aspecto crítico refere-se à atuação dos intérpretes de Libras no espaço escolar. A escassez desses profissionais, aliada à insuficiência de qualificação específica para o contexto educacional, limita o processo de mediação linguística e prejudica a participação ativa dos alunos surdos nas atividades escolares. A garantia da presença sistemática de intérpretes qualificados, com formação pedagógica e domínio dos conteúdos escolares, deve ser parte integrante das políticas educacionais orientadas pela equidade e pelo respeito às singularidades linguísticas.

No que se refere ao currículo, observou-se que a predominância da língua portuguesa como única linguagem de ensino e avaliação representa uma barreira estrutural à efetiva aprendizagem dos alunos surdos. A implementação de currículos bilíngues, que reconheçam a Libras como língua de instrução e assegurem sua presença nos processos pedagógicos e avaliativos, é fundamental para garantir o direito à aprendizagem. Nesse sentido, é necessário investir na produção e distribuição de materiais didáticos acessíveis e no uso de tecnologias assistivas que ampliem as possibilidades de acesso ao conhecimento.

As condições materiais e estruturais das escolas também se apresentam como entraves à inclusão plena. A carência de salas de recursos multifuncionais, recursos tecnológicos e materiais adaptados impacta negativamente a qualidade do atendimento educacional especializado. A superação dessas lacunas exige investimentos sustentados, alocação adequada de recursos e planejamento estratégico voltado à transformação do ambiente escolar em um espaço acessível e inclusivo.

A pesquisa também evidenciou que a inclusão escolar de estudantes surdos é atravessada por aspectos culturais e sociais que influenciam as práticas educacionais e as relações estabelecidas no cotidiano escolar. A ausência de compreensão acerca da cultura surda, por parte de professores, gestores e demais membros da comunidade escolar, contribui para a manutenção de práticas excludentes e limita o reconhecimento da identidade linguística

dos alunos surdos. A promoção de ações de sensibilização, formação intercultural e valorização da diferença constitui um eixo fundamental para a construção de uma cultura escolar mais responsável à diversidade.

A participação das famílias no processo educacional se mostrou como uma variável relevante na efetividade da inclusão. No entanto, a falta de informação sobre os direitos educacionais das pessoas surdas e a escassez de canais de diálogo entre escola e família enfraquecem essa participação. É imperativo que as instituições escolares estabeleçam estratégias de aproximação com as famílias, promovendo o compartilhamento de informações, a escuta ativa e o envolvimento nos processos pedagógicos, fortalecendo, assim, a corresponsabilidade no percurso formativo dos estudantes surdos.

Adicionalmente, a pesquisa demonstrou a existência de um descompasso entre o marco legal e sua aplicação concreta nas instituições de ensino. Apesar da legislação vigente reconhecer os direitos educacionais dos estudantes surdos e estabelecer diretrizes para sua implementação, a falta de fiscalização, a descontinuidade de políticas públicas e a resistência institucional à mudança dificultam a consolidação de práticas inclusivas. A superação desse hiato demanda mecanismos de acompanhamento e avaliação das políticas educacionais, bem como o fortalecimento da gestão democrática e do controle social.

A inclusão escolar de estudantes surdos não se esgota na presença física nas salas de aula regulares, mas pressupõe o reconhecimento de sua especificidade linguística, cultural e pedagógica. A efetividade da inclusão depende da articulação entre políticas públicas, práticas escolares e ações comunitárias comprometidas com a equidade educacional. O êxito desse processo requer um esforço coletivo e integrado de professores, intérpretes, gestores, famílias e poder público, no sentido de promover transformações estruturais e culturais nas instituições educacionais.

Em síntese, a construção de um sistema educacional inclusivo para alunos surdos exige políticas públicas articuladas e fundamentadas em evidências, práticas pedagógicas bilíngues, formação docente continuada, infraestrutura adequada, participação familiar e mudança de paradigmas no interior das escolas. O cumprimento do direito à educação, tal como previsto nos marcos legais brasileiros, depende da consolidação de uma agenda educacional comprometida com a justiça social, a equidade e o respeito à diversidade linguística e cultural. O percurso da inclusão escolar de estudantes surdos, portanto, permanece em construção, exigindo contínuo investimento político, técnico e ético por parte de todos os agentes envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan. **Libras em estudo: ensino e aprendizagem.** (Organizadora). São Paulo: FENEIS, 2014. Série Pesquisas. Disponível em: https://libras.ufsc.br/wp-content/uploads/2019/09/2014-ALBRES-eNEVES_LIBRAS_Form_profissionais.pdf. Acesso em: 3 jul. 2025.

AMORIN, M.; COSTA, S.; WALKER, M. **A inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino.** 2015. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/unidadesadministrativas/orgaos-complementares/edufac/revistas-eletronicas/revista-ramal-deideias/edicoes/edicao-1/caminhos-da-educacao/a-inclusao-do-aluno-surdo-na-rederegular-de-ensino-1>. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

_____. **Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial, 1998.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

_____. **Plano Nacional de Educação: Educação Inclusiva.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. **Secretaria de Educação Básica.** Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

CONCEIÇÃO, D. F. **Práticas Pedagógicas aplicadas aos alunos do CAS, durante o processo de ensino e aprendizagem.** 2011. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1482/Conceicao_Deuzelina_Francisco_da.pdf?sequence=1. Acesso em: 3 jul. 2025.

DOMINGOS, Marta Aparecida. A escola como espaço de inclusão: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. 2. ed. Atual. Curitiba: Ibpex, 2011.

FONSECA, Cláudio Roberto Cavalcanti da. **Conceito de simetria em livros didáticos de matemática para o ensino fundamental**. Recife: UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2013. Dissertação (Mestrado).

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo. E agora? : Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFScar, 2013.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NORONHA, Eliane Gonçalves. **Educação Especial e Educação Inclusiva: Aproximações e Convergências**. Disponível em: <http://www.sistemas.fao.org.br/arquivo.php>. Acesso em: 3 jul. 2025.

PEREIRA, Graciele Kerlen. **LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)**. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br>. Acesso em: 3 jul. 2025.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC/CCE-CE, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Revista TEXTURA, Canoas, n. 3, 2º semestre de 2000. p. 53-61.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 19, n. 2, p. 173-176, 2003.

SILVA, Edvaldo Feliciano Da. **O percurso dos surdos na história e a necessidade da Libras para a inclusão dos sujeitos na escola**. Anais III JOIN / Edição Brasil... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.anaisjornalmusica.com>. Acesso em: 3 jul. 2025.

SOUZA, Pedro Paulo Ubarana de. **Educação de surdos no Brasil: uma narrativa histórica**. In: CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5. 2018, Olinda. Anais... Olinda, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA3_ID9436_09092018120254.pdf. Acesso em: 3 jul. 2025.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 3 jul. 2025.

UZAN, A. J. S.; OLIVEIRA, M. T.; LEON, R. O. I. **A importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua materna no contexto da escola do Ensino Fundamental**. XII INIC: XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba, 2008. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosINIC/INIC1396_01_A.pdf. Acesso em: 3 jul. 2025.

KRUTZMANN, Maiquel. **Os vinte anos da Lei de Libras: desafios silenciosos da inclusão em um Brasil “Barulhento”**. 62 f. Monografia (Graduação). Curso de Direito. Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2022.

ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. **A POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E PRÁTICAS EM CONTEXTO BRASILEIRO**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 9, n. 10, p. 3241–3252, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i10.11859. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11859>. Acesso em: 3 jul. 2025.

ALMEIDA, M. A. e. **Uma cultura inclusiva e a efetivação da lei**. Pombal, 2013.
BRASIL. Constituição Federal de 1988. Ministério da Educação e Cultura. Artigo 205, Brasília, 1988.

_____. Decreto nº 6.715, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de nov. de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, MEC/SEESP, Brasília, 2001.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. 2. ed., DF, Secretaria de Educação Especial, 2002.

_____. Fórum Mundial de Educação. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. 2000. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147por.pdf>.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Ministério da Educação e Cultura. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Conferência Nacional da Educação Básica – Documento Referência**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia_seb.pdf. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca**, 1994.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Secretaria de Educação Especial**. Educação Especial no Brasil. Série: Institucional 2, 1994.

Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE. São Paulo, v. 9, n. 10, out. 2023. ISSN 2675-3375, 3252.

BRASIL. **Organização das Nações Unidas**. Convenção sobre os Direitos da Criança. 1989. Recuperado de: https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2021-03/convencao_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Recuperado de: <http://www.un.org/pt/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 03 jul. 2025.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2025.

TOMAZ, M. S. P. **Família e Escola: Parceiras na Inclusão**. Monografia apresentada à Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Especialização em Educação Especial - Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, Pombal – PB, 2010. Disponível em: <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Artigo-Monografia/494796.html>. Acesso em: 03 jul. 2025.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001. Aprova o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jun. 2001. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/592634/publicacao/15711693>. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Seção 1, nº 131, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. Casa Civil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de**

2007. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. Ministério da Educação. **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).**

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Brasília, 2014.** Disponível em:

<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Brasília, 2006.** Disponível em:

https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMA_OPNEDH.pdf. Acesso em: 03 jul. 2025.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. **A escola inclusiva na perspectiva das pessoas com deficiência.** Cadernos de Pesquisa, v. 25, n. 3, p. 47-66, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HEREDERO, Elenero Sebastián. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).** Revista Brasileira de Educação Especial. São Paulo, v. 26, n. 4, p. 10-30, out./nov., 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Pensando e fazendo educação de qualidade.** São Paulo: Moderna, 2001. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 59-67. **Para uma escola do século XXI.** Campinas: Unicamp, 2013. Entrevista com Maria Teresa Eglér Mantoan: **educação especial e inclusão escolar.** Educação, artes e inclusão. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 240-247, maio/ago., 2017.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus.** Manaus: Edua, 2003.

OMOTE, Sadao. **A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão.** In:

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Ed. da UNESP, 2003. p. 153-169.

ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADA%20NIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2025.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. **Do direito à educação**. In:

SETUBAL, Joyce Marquezin; FAYAN, Regiane Alves Costa (org.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; MENDES, Eniceia Gonçalves. **Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 23, n. 2, p. 279-292, abr./jun., 2017.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 03 jul. 2025.

VALLE, Paulo Roberto Dalla. **Inclusão, currículo e planejamento: intersecções com a educação inclusiva**. Revista Diversidade e Educação, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 377-397, 2022.

ZEIFERT, Anna Paula Bagetti; CENCI, Daniel Rubens; MANCHINI, Alex. **A justiça social e a agenda 2030: políticas de desenvolvimento para a construção de sociedades justas e inclusivas**. Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-23, 2020.

ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. 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)**. Brasília: Congresso Nacional, 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_208.asp. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. Equipe da Secretaria de Educação Especial - MEC/SECADI. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. Lei nº 9.394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Lei nº 10.098/94 – **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Brasília: MEC, 2000.

BARROS, Alessandra. **Alunos com deficiência nas escolas regulares: limites de um discurso**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 jul. 2025.

CARVALHO, Rosita Elder. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, Solange Leme. **Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 jul. 2025.

FERREIRA, WB. **Educação inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?** Inclusão – Revista de Educação Especial. Ano I, nº 1, out. 2005.

LOPES, Lidia. **Educação Especial X Educação Inclusiva**. 2017. Disponível em: <http://www.l2psicologia.com.br/geral/educacao-especial-x-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 03 jul. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. Observatório Nacional de Educação Especial: **estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns.** Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, edital nº 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010.

MONTEIRO, Ana Paula Húngaro; MANZINI, Eduardo José. **Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe.** Disponível em:
<http://www.blogger.com/postcreate.g?blogID=6916247883951557486>. Acesso em: 03 jul. 2025.

PACHECO, José. **Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SILVEIRA, Flávia Furtado; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. **Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores.** Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 jul. 2025.

SPDM - Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina. **Projeto Rede contribui para educação inclusiva na cidade de São Paulo.** Disponível em:
<https://www.spdm.org.br/a-empresa/projetos-sociais/projeto-rede>. Acesso em: 03 jul. 2025.

ALVES, Alysson Bruno Alencar et al. **Sinais de urgência e emergência em Libras: facilitando a comunicação em situações críticas na saúde.** ISBN e dados de publicação, p. 45, 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_208.asp. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.** Brasília, DF: Senado, 2002. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. 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).** Brasília, DF, 7 jul., 2015. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 03 jul. 2025.

BRITO, F. B. de et al. **O movimento surdo e sua luta pelo reconhecimento da Libras e pela construção de uma política linguística no Brasil.** In: **Libras em estudo: política linguística.** São Paulo: FENEIS, p. 67-103, 2013.

CARMO, Helena; FREIRE, Maria José; CARVALHO, Paulo Vaz de. **Por que o termo língua gestual portuguesa?** *Difractions*, n. 7, p. 108-130, 2023.

CAVALHEIRO, Paula Maiane da Silva. **A trajetória de uma mulher surda para tornar-se docente em ensino de Libras: educação, quebra de barreiras e acessibilidade.** *Revista Nativa Americana de Ciências, Tecnologia & Inovação – RACTI* Leite et al., v. 7, n. 1, p. 110-121, 2025.

DA SILVA, Ana Lúcia Calbaiser; PEREIRA, Sueli Aparecida; ZORZO, Viviani. **Além das mãos: marcos legais da inclusão do surdo no contexto educacional.** *Revista Educação Especial em Debate*, v. 7, n. 13, 2022.

DA SILVA, Daiane Pereira et al. **Inclusão de surdos na educação infantil (pedagogia).** *Repositório Institucional*, v. 2, n. 2, 2024.

DE AMORIM ANDRADE, Alcilene Lopes; FERREIRA, Leni Ramos De Oliveira Gomes. **A importância do conhecimento de Libras pela(o) psicóloga(o) para o atendimento psicológico inclusivo à pessoa surda.** *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, v. 12, n. 1, 2024.

DE FÁTIMA BAPTISTA, Mônica; DEMELO, Eliana Guedes; LEGASPE, Elislaine Aparecida Peres. **Libras no espaço escolar: a importância do ensino de Libras na educação infantil.** *Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)* (Maurício Amormino Júnior, CRB 6/2422), p. 63, 2024.

DE MORAIS, Carla Damasceno. **O reconhecimento da língua de sinais no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina-Unidade de São José na educação de surdos.** 2007.

DE QUADROS, Ronice Müller. Linguistic policies, linguistic planning, and Brazilian sign language in Brazil. *Sign Language Studies*, v. 12, n. 4, p. 543-564, 2012.

DE SOUZA, José Marcos Rosendo et al. **Língua brasileira de sinais em contexto: inclusão dos indivíduos surdos.** *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 9, n. 1, p. 34-55, 2014.

DE TOLEDO, Mariana Miranda; SILVA, Reginaldo Aparecido. **A acessibilidade comportamental no AEE: respeito à neurodivergência e o fortalecimento da autonomia socioeducacional.** 15ª Jornada Científica e Tecnológica e 12º Simpósio de Pós-Graduação do IFSULDEMINAS, v. 15, n. 2, 2023.

FERREIRA, Gabriel et al. **Lei nº 10.436 e Libras: a importância dos aspectos legais para a legitimação da comunicação e inclusão das pessoas surdas.** In: II Mostra de Trabalhos Científicos em Saúde UNIFAGOC, 2023.

GADELHA, Hugo Sarmento et al. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência: modificações no código civil e conquistas sociais.** *Research, Society and Development*, v. 11, n. 2, p. e35011225444-e35011225444, 2022.

GAMA, Aline Costalunga et al. **A Língua Brasileira de Sinais e os alunos surdos na Educação Superior: em pauta o direito linguístico.** Revista Philologus, v. 28, n. 84 Supl., p. 109-126, 2022.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoa com deficiência e o Direito ao Concurso Público.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

JESUS, Andreia et al. **As contribuições socioantropológicas para o debate sobre deficiência, surdez e a inclusão de Libras na educação.** 2023.

KRUTZMANN, Maiquel. **Os vinte anos da Lei de Libras: desafios silenciosos da inclusão em um Brasil “Barulhento”.** 2022.

MACIEL JÚNIOR, Maurício de Oliveira. **O ensino remoto de matemática em escolas bilíngues para surdos do Rio Grande do Sul: relatos de professores durante o isolamento social.** Revista Nativa Americana de Ciências, Tecnologia & Inovação – RACTI Leite et al., v. 7, n. 1, p. 110-121, 2025.

MARCONCIN, L. I. R. P. et al. **O olhar do surdo: traduzindo as barreiras no ensino superior.** Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, Ensaios Pedagógicos, p. 12, 2013.

MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. 2006.

NASCIMENTO, Vinícius. **Consumo da cultura audiovisual por surdos: perfil sociolinguístico e questões para planejamento de políticas linguísticas e de tradução.** Travessias Interativas, n. 22, p. 386-406, 2020.

OLIVEIRA, Adriane Silva de Abreu et al. **Educação Especial: os desafios da inclusão de alunos surdos no contexto escolar.** Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n. 18, p. 17, 2022.

OLIVEIRA, Andriele Praia Rodrigues de et al. **Percepções acerca do emprego sinalário disciplinar em libras por professores e alunos surdos.** 2018.

PLETSCH, Márcia Denise; DE SOUZA, Flávia Faissal. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 16, n. 2, p. 1286-1306, 2021.

RAMOS, Débora Jurado; JUNIOR, Estevão Conceição Gomes; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. **Geografia silenciosa: desafios e potencialidades no ensino e aprendizagem de Geografia em escolas bilíngues para surdos.** Revista Geoaraguaia, v. 14, n. Especial, p. 1-21, 2024.

RECKELBERG, Saimon et al. **Intérpretes de Libras-Português no contexto jurídico: uma investigação dos serviços de interpretação oferecidos na Grande Florianópolis.** 2018.

ROSSO, Elen Simão. **A Lei Brasileira de Inclusão (lei nº 13.146/2015) e a ampliação do direito à participação na vida política das pessoas com deficiência intelectual.** 2018.

SANTANA, Ronaldo Santos et al. **Educação de surdos no Brasil: direito à educação e abordagens educacionais**. Educação especial, políticas educacionais e paradigmas emergentes, 2019.

SILVA, Joilson Pereira da. **Estatuto da Pessoa com Deficiência: desafios para uma educação inclusiva à luz do direito**. 2024.

SILVA, Pollyana Sardinha. **O assistente social na inclusão escolar de pessoas surdas nas escolas públicas**. 2024.

SOUZA, Lívia Barbosa Pacheco; MANGA, Elizabete Essamai; MARQUES, Manuel Mfinda Pedro. **Desafios da educação inclusiva: capacitação de professores para lidar com a diversidade de alunos com deficiência**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 9, p. 2545-2559, 2024.

XAVIER, Marcelle Bittencourt et al. **Sentidos de Língua Brasileira de Sinais no texto da Lei nº 10.436/02**. 2024.