aurum
Revista Multidisciplinar

ISSN: 3085-7783

ENTRE O DIREITO E A PRÁTICA: BARREIRAS PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

BETWEEN RIGHTS AND PRACTICE: PEDAGOGICAL BARRIERS TO THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS IN BASIC EDUCATION

https://doi.org/10.63330/armv2n11-020

Submetido em: 16/11/2026 e Publicado em: 23/11/2026

ARM: e262688

Maria Cecyllia Carvalho Goulart
Graduanda em Pedagogia pela Universidade de Vassouras - Campus Saquarema
E-mail: mariacecyllia@gmail.com

Mayane Felicio Casagrande da Fonseca
Graduanda em Pedagogia pela Universidade de Vassouras - Campus Saquarema
E-mail: mayanefonseca56@gmail.com

Flaviane Melo de Anchieta
Mestre em Diversidade em Inclusão – UFF
Docente do curso de Pedagogia da UNIVASSOURAS
Docente do Curso de Pedagogia da UNIFESO
Docente do curso de Fonoaudiologia da UVA
Assessora da Surdez - Secretaria Municipal de Educação de Maricá
E-mail: pesquisas.flaviane@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2154074100022143
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6665-0765

Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes
Doutor em Educação pela Universidad Columbia, com título reconhecido pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
E-mail: jorgeadrihan@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8251500161695735

Resumo

Este artigo aborda as barreiras pedagógicas que dificultam a inclusão de alunos surdos na educação básica, considerando que o acesso à escola não garante, por si só, condições adequadas de participação e aprendizagem. O objetivo foi compreender quais barreiras estão presentes na escolarização desses estudantes, com atenção às práticas pedagógicas, à formação docente, à acessibilidade linguística e ao uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, fundamentada em autores que discutem educação inclusiva, surdez, cultura surda, formação docente e educação bilíngue, e na legislação brasileira sobre os direitos educacionais das pessoas surdas. A análise indica que dificuldades relacionadas à formação dos professores, à comunicação, às metodologias e às

condições de acessibilidade linguística podem limitar a participação dos estudantes surdos. A presença do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa, embora relevante, não substitui a responsabilidade pedagógica do professor, e parte das dificuldades atribuídas ao aluno surdo pode estar relacionada à própria organização do ensino. Conclui-se que aproximar os direitos assegurados pela legislação das práticas escolares ainda constitui um desafio para a efetivação da inclusão dos alunos surdos na educação básica.

Palavras-chave: Barreiras pedagógicas; Educação de surdos; Educação inclusiva; Formação docente; Libras.

Abstract

This article addresses the pedagogical barriers that hinder the inclusion of deaf students in basic education, considering that access to school alone does not guarantee adequate conditions for participation and learning. The aim was to understand which barriers are present in the schooling of these students, with attention to pedagogical practices, teacher education, linguistic accessibility and the use of Brazilian Sign Language (Libras). This is a qualitative, bibliographic and documentary study, grounded in authors who discuss inclusive education, deafness, Deaf culture, teacher education and bilingual education, and in Brazilian legislation on the educational rights of deaf people. The analysis indicates that difficulties related to teacher education, communication, teaching methodologies and linguistic accessibility may limit the participation of deaf students. Although Libras-Portuguese translators and interpreters play an important role, their presence does not replace the teacher's pedagogical responsibility, and some difficulties attributed to deaf students may be related to the organization of teaching itself. It is concluded that bridging the gap between legally guaranteed rights and school practices remains a challenge for the effective inclusion of deaf students in basic education.

Keywords: Brazilian Sign Language; Deaf education; Inclusive education; Pedagogical barriers; Teacher education.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação inclusiva passou a ocupar maior espaço nas discussões educacionais, principalmente a partir da defesa do direito de todos os estudantes à educação e à participação no ensino regular. Mantoan (2003) discute a inclusão a partir de mudanças que envolvem a própria organização da escola e suas práticas, afastando a ideia de que a matrícula, por si só, seja suficiente para garantir a participação do estudante. Para a autora, "incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente" (Mantoan, 2003, p. 33). Essa compreensão direciona a

atenção para as condições oferecidas pela escola depois que o aluno passa a fazer parte daquele espaço. Sassaki (2006) também contribui para essa discussão ao abordar as barreiras que dificultam a participação das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais. No ambiente escolar, algumas dessas barreiras podem estar relacionadas à organização do ensino e às práticas adotadas no cotidiano.

No caso dos estudantes surdos, essa discussão apresenta questões próprias, principalmente aquelas relacionadas à língua e à cultura. Skliar (1998) propõe uma compreensão da surdez que se distancia de uma leitura exclusivamente clínica e considera aspectos ligados à diferença e à experiência do sujeito surdo. Strobel (2008) amplia essa discussão ao abordar a cultura surda a partir das experiências visuais, da língua de sinais e das formas pelas quais esses sujeitos estabelecem relações. Essas contribuições permitem analisar a escolarização do estudante surdo considerando aspectos que dificilmente aparecem quando a perda auditiva é utilizada como principal referência para compreender sua experiência educacional.

A discussão sobre língua possui um lugar particular nesse processo. Goldfeld (2002) relaciona a aquisição da linguagem ao desenvolvimento cognitivo e social da criança surda, enquanto Quadros (1997) aborda a aquisição da língua de sinais e sua importância na educação de surdos. A aproximação entre essas discussões permite observar que as condições de acesso linguístico interferem na comunicação, nas interações e nas possibilidades de aprendizagem. Para o estudante que utiliza Libras, portanto, a maneira como a escola organiza a comunicação e apresenta os conteúdos pode favorecer sua participação ou criar dificuldades dentro do próprio processo educativo.

Nos últimos anos, essa questão também ganhou maior espaço na legislação brasileira. A Lei nº 14.191/2021 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inseriu a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar, estabelecendo a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua (Brasil, 2021). A legislação também contempla aspectos relacionados à formação profissional e aos materiais didáticos utilizados nessa modalidade. A mudança amplia o reconhecimento das especificidades linguísticas dos estudantes surdos dentro da própria organização educacional.

As discussões mais recentes mostram, porém, que o reconhecimento legal não encerra os problemas encontrados na educação de surdos. Ao realizarem uma revisão sobre educação de surdos, formação de professores e Libras no Brasil, Jung e Hobold (2024) identificam a formação profissional como uma questão ainda presente nas pesquisas relacionadas à educação bilíngue Libras-português. O fato de essa temática continuar aparecendo em estudos recentes indica que as mudanças legais precisam ser acompanhadas por condições que permitam sua realização no cotidiano escolar.

Essa questão também aparece no trabalho de Oliveira, Lopes e Nascimento (2021), que discutem a formação do professor e a inclusão do aluno surdo na rede pública de ensino. As autoras chamam atenção para a necessidade de observar se as condições encontradas na escola realmente possibilitam aprendizagem

e atendimento adequados aos estudantes. Essa perspectiva é relevante porque impede que a análise da inclusão fique restrita à matrícula ou à presença física do aluno na sala de aula.

Ao aproximar essas discussões da realidade escolar, torna-se possível perceber uma diferença entre garantir o acesso e oferecer condições para que o estudante acompanhe o processo de ensino. Uma instituição pode atender formalmente aos princípios da inclusão e ainda manter práticas pouco acessíveis. Isso ocorre, por exemplo, quando o planejamento desconsidera as especificidades linguísticas do aluno, quando a aula depende quase exclusivamente da língua portuguesa oral ou quando os profissionais não encontram condições formativas e pedagógicas para trabalhar com esses estudantes.

É nessa relação entre o direito reconhecido, as condições oferecidas pela escola e as práticas desenvolvidas em sala de aula que as barreiras pedagógicas ganham relevância nesta pesquisa. A partir dessas discussões, a presente investigação busca responder à seguinte questão: **Quais barreiras pedagógicas dificultam a efetiva inclusão de alunos surdos na educação básica?**

Assim, este artigo tem como objetivo compreender quais barreiras pedagógicas estão presentes no processo de escolarização de alunos surdos na educação básica, considerando as práticas pedagógicas, a formação docente, a acessibilidade linguística e o lugar da Libras na organização do ensino.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. O corpus teórico reúne obras de referência sobre educação inclusiva (Mantoan, 2003; Sassaki, 2006), surdez, língua e cultura surda (Quadros, 1997; Skliar, 1998; Goldfeld, 2002; Strobel, 2008) e artigos recentes publicados em periódicos científicos brasileiros sobre formação docente e escolarização de estudantes surdos (Oliveira; Lopes; Nascimento, 2021; Luchese; Pieczkowski, 2023; Jung; Hobold, 2024; Lima; Queiroz, 2024). O corpus documental é composto pela legislação federal que trata da Libras e da educação de surdos (Brasil, 2002, 2005, 2015, 2021), consultada no portal oficial da Presidência da República. O material foi analisado de forma interpretativa, a partir de três eixos: aspectos históricos e legais da educação de surdos; o lugar da Libras na educação básica; e as barreiras pedagógicas e comunicacionais presentes na escolarização desses estudantes, que estruturam as seções seguintes.

2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS

A educação de pessoas surdas foi construída a partir de diferentes formas de compreender a surdez, e essas concepções interferiram diretamente nas propostas desenvolvidas nas escolas. Durante um longo período, predominou uma perspectiva clínica, na qual a perda auditiva ocupava uma posição central. A educação, nesse contexto, esteve frequentemente associada à tentativa de aproximar o sujeito surdo dos padrões de comunicação utilizados pelas pessoas ouvintes.

As mudanças ocorridas na compreensão da surdez também foram acompanhadas por avanços legais. No Brasil, a Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação

e expressão (Brasil, 2002). O Decreto nº 5.626/2005 regulamentou essa legislação e trouxe disposições relacionadas ao ensino de Libras, à formação de profissionais e à educação das pessoas surdas (Brasil, 2005). Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, ampliou as garantias relacionadas ao direito à educação e à acessibilidade (Brasil, 2015).

A Lei nº 14.191/2021 trouxe uma mudança mais específica para a educação de surdos ao inserir a educação bilíngue de surdos na LDB (Brasil, 2021). A sequência desses dispositivos mostra que o reconhecimento dos direitos linguísticos e educacionais foi se tornando mais definido ao longo do tempo, como evidenciam Lima e Queiroz (2024) ao analisarem a trajetória das políticas educacionais para surdos no Brasil desde a criação do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, até a Lei nº 14.191/2021. Ainda assim, compreender esse percurso também exige observar como as garantias previstas chegam às escolas, já que o reconhecimento legal e a prática pedagógica não caminham necessariamente no mesmo ritmo.

2.1 PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As formas de compreender a deficiência e as diferenças entre os estudantes sofreram mudanças ao longo da história, e essas concepções tiveram consequências diretas na organização da educação. Durante séculos, pessoas consideradas fora dos padrões estabelecidos socialmente tiveram acesso restrito aos espaços educacionais, situação que começou a sofrer mudanças de maneira mais expressiva com a ampliação das discussões sobre direitos, escolarização e inclusão.

No campo da educação de pessoas surdas, parte desse percurso foi marcada pela predominância de concepções clínicas da surdez. Especialmente entre o final do século XIX e boa parte do século XX, a perda auditiva ocupou uma posição central em diversas propostas educacionais, que buscavam aproximar o estudante surdo dos padrões de comunicação das pessoas ouvintes. Essa contextualização permite compreender de maneira mais precisa o período em que propostas centradas na oralização ganharam força.

Um acontecimento frequentemente relacionado a esse processo foi o Congresso de Milão, realizado em 1880. As decisões tomadas naquele encontro favoreceram os métodos orais e tiveram repercussões na educação de pessoas surdas em diferentes países. A valorização da fala e da leitura labial contribuiu para que, em diferentes contextos educacionais, as línguas de sinais fossem desvalorizadas ou afastadas dos espaços formais de ensino.

Skliar (1998) problematiza concepções educacionais construídas a partir de referências predominantemente ouvintes e da normalização do sujeito surdo. Sua análise permite observar que determinadas práticas educacionais não podem ser compreendidas separadamente das concepções de diferença e deficiência presentes em cada período histórico.

Ao longo do século XX, especialmente com o fortalecimento dos movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência e com a ampliação das discussões sobre inclusão, essas concepções

passaram a ser questionadas com maior intensidade. Na educação de surdos, ganharam espaço perspectivas que consideram dimensões linguísticas, sociais e culturais da surdez, deslocando parte da discussão anteriormente concentrada na perda auditiva.

Strobel (2008) contribui para essa mudança de perspectiva ao discutir a cultura surda considerando as experiências visuais e a língua de sinais como elementos presentes na construção das relações e identidades. Essa compreensão permite analisar o estudante a partir de aspectos que não aparecem quando a deficiência auditiva é tomada como única referência para explicar sua experiência educacional.

Jung e Hobold (2024), ao retomarem historicamente a educação de surdos no Brasil, relacionam esse percurso às mudanças nas concepções de língua, à formação dos profissionais e ao reconhecimento da Libras. As autoras mostram que as discussões atuais sobre educação bilíngue foram construídas a partir de um processo histórico atravessado por diferentes formas de compreender a escolarização das pessoas surdas.

Esse percurso, entretanto, não representa uma passagem automática de práticas consideradas antigas para concepções mais recentes. Algumas formas de compreender a deficiência, a diferença e o próprio estudante podem permanecer nas instituições mesmo após mudanças teóricas e legais. Observar essas permanências contribui para a análise das barreiras pedagógicas atuais, pois permite identificar práticas que continuam presentes na escola apesar dos avanços construídos no campo da educação inclusiva.

3 A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Libras ocupa um lugar relevante na escolarização dos estudantes surdos que utilizam a língua de sinais. As condições de comunicação interferem diretamente no acesso aos conteúdos e nas possibilidades de participação, o que faz com que a presença da Libras na escola precise estar articulada à própria organização do ensino.

Goldfeld (2002) aborda a relação entre linguagem e desenvolvimento da criança surda e discute sua participação na organização do pensamento e das relações estabelecidas pelo sujeito. Essa reflexão chama atenção para as consequências que condições limitadas de acesso linguístico podem produzir durante o desenvolvimento e, posteriormente, na escolarização.

Quadros (1997), ao estudar a aquisição da linguagem na educação de surdos, contribui para compreender a importância do contato com a língua de sinais e sua relação com o desenvolvimento linguístico. A discussão também permite observar que a escolarização do estudante surdo possui particularidades que precisam ser consideradas quando a língua predominante na escola não corresponde àquela utilizada por ele em suas principais relações linguísticas.

A dimensão cultural também participa desse processo. Strobel (2008) relaciona a língua de sinais às experiências visuais e culturais construídas pelos sujeitos surdos. Dentro da escola, considerar essas

características interfere na escolha dos recursos, na maneira de apresentar os conteúdos e nas possibilidades de interação oferecidas ao estudante.

Discussões recentes mantêm a Libras em posição central na formação e na educação bilíngue de surdos. Jung e Hobold (2024), ao analisarem pesquisas brasileiras sobre formação de professores para atuação na educação bilíngue Libras-português, mostram que língua, formação profissional e organização educacional permanecem questões articuladas. A presença da Libras, portanto, não pode ser analisada separadamente das condições em que o ensino acontece.

A Lei nº 14.191/2021 fortaleceu juridicamente essa organização ao estabelecer a educação bilíngue de surdos em Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua (Brasil, 2021). O reconhecimento representa um avanço, mas sua presença na legislação não elimina automaticamente as dificuldades encontradas nas escolas.

Uma aula organizada predominantemente pela oralidade, materiais que pouco exploram formas visuais de acesso à informação ou condições inadequadas de comunicação podem limitar a participação do estudante. A Libras precisa fazer parte do planejamento educacional e das possibilidades reais de interação dentro da escola.

3.1 LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA DO ALUNO SURDO

A compreensão da Libras como primeira língua ocupa uma posição importante na educação bilíngue de surdos. Essa discussão envolve as condições de aquisição da linguagem e precisa considerar que as experiências linguísticas das crianças surdas não acontecem todas da mesma maneira.

Nem toda criança surda tem contato com a Libras nos primeiros anos de vida. Muitas nascem em famílias ouvintes que inicialmente não utilizam a língua de sinais, fazendo com que esse acesso aconteça posteriormente. Esse aspecto precisa ser considerado para evitar a ideia de que todos os estudantes chegam à escola com experiências linguísticas semelhantes.

Goldfeld (2002) relaciona a aquisição da linguagem ao desenvolvimento cognitivo e social da criança surda. A discussão apresentada pela autora permite observar como as condições linguísticas oferecidas durante a infância interferem na organização das experiências e nas relações estabelecidas pela criança.

Quadros (1997) discute a língua de sinais como uma língua que pode ser adquirida naturalmente quando a pessoa surda possui contato com seus usuários. Dentro da perspectiva bilíngue apresentada pela autora, a língua de sinais ocupa o lugar de primeira língua, enquanto a língua portuguesa é trabalhada como segunda língua, principalmente em sua modalidade escrita.

A discussão, porém, não se encerra na definição de primeira e segunda língua. É necessário observar como elas aparecem no cotidiano escolar. A educação bilíngue exige atenção à comunicação, ao

planejamento, aos materiais e às estratégias utilizadas na apresentação dos conteúdos. Quando a aula é planejada exclusivamente a partir da lógica da língua portuguesa e a Libras aparece somente no momento da interpretação, parte das particularidades linguísticas do estudante pode ficar fora do processo de planejamento.

4 BARREIRAS PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

A presença do estudante surdo no ensino regular representa uma conquista construída a partir de mudanças educacionais e legais. Entretanto, matrícula e frequência não garantem automaticamente condições adequadas de participação e aprendizagem. É nessa diferença que algumas barreiras pedagógicas se tornam mais evidentes.

Mantoan (2003) discute a necessidade de mudanças na organização da escola e nas práticas de ensino para que a inclusão não fique restrita à inserção do estudante no espaço escolar. Sassaki (2006) contribui para essa análise ao abordar as barreiras que dificultam a participação das pessoas com deficiência.

No caso dos estudantes surdos que utilizam Libras, essas dificuldades podem aparecer na comunicação, nas metodologias, nos recursos pedagógicos e na formação dos profissionais. Uma aula organizada exclusivamente pela oralidade, por exemplo, pode criar obstáculos mesmo quando existe disposição do professor para incluir o estudante. Materiais e avaliações elaborados sem considerar aspectos linguísticos e visuais também podem restringir suas possibilidades de participação.

Pesquisas produzidas nos últimos anos mostram que essas questões permanecem presentes. Oliveira, Lopes e Nascimento (2021) discutem a necessidade de observar as condições de aprendizagem oferecidas ao aluno surdo na rede pública. Luchese e Pieczkowski (2023), ao analisarem narrativas docentes, identificam relações entre as concepções construídas durante a formação dos professores e as práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes surdos. Jung e Hobold (2024), por sua vez, mostram que a formação para atuação na educação bilíngue continua sendo uma temática relevante na produção acadêmica brasileira.

A aproximação entre esses estudos ajuda a deslocar a análise das dificuldades do estudante para as condições em que o ensino acontece. Em algumas situações, aquilo que aparece como dificuldade de aprendizagem pode estar relacionado à forma de apresentação do conteúdo, à comunicação estabelecida em sala ou à ausência de recursos adequados. Essa perspectiva permite analisar as barreiras sem transformar características do aluno em explicação para problemas produzidos dentro da própria organização escolar.

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A formação dos professores aparece de maneira recorrente nas pesquisas sobre escolarização de estudantes surdos. O Decreto nº 5.626/2005 tornou a Libras disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia, além de estabelecer outras disposições relacionadas à formação profissional (Brasil, 2005). A inclusão da disciplina representou um avanço, mas sua existência no currículo não permite concluir que o professor esteja automaticamente preparado para todas as situações encontradas na escola.

Conhecer aspectos da Libras e organizar pedagogicamente o ensino para um estudante surdo são conhecimentos relacionados, porém possuem exigências próprias. Planejamento, avaliação, seleção de materiais, apresentação dos conteúdos e estratégias de participação também fazem parte da atuação docente.

Oliveira, Lopes e Nascimento (2021), ao discutirem a formação do professor e a inclusão do aluno surdo na rede pública, chamam atenção para as condições oferecidas para que esses estudantes tenham acesso à aprendizagem. A discussão proposta pelas autoras reforça a necessidade de analisar a formação em relação às situações concretas encontradas na escola.

Luchese e Pieczkowski (2023) contribuem de outra maneira para essa análise. Ao investigarem narrativas de professoras que atuaram com estudantes surdos em diferentes períodos, os autores mostram que as concepções construídas em determinados contextos históricos e formativos repercutem nas abordagens e práticas pedagógicas adotadas. Essa constatação ajuda a compreender por que a formação docente não pode ser analisada apenas pela quantidade de conteúdos ou disciplinas cursadas.

Jung e Hobold (2024) também identificam a formação de professores para a educação bilíngue Libras-português como uma questão presente nas pesquisas brasileiras. A permanência dessa temática, mesmo após os avanços legais relacionados à Libras e à educação bilíngue, indica que existe uma distância entre reconhecer uma proposta educacional e construir as condições profissionais necessárias para desenvolvê-la.

A formação continuada pode contribuir para ampliar os conhecimentos relacionados à educação de surdos, à Libras e às estratégias pedagógicas. Ainda assim, concentrar toda a responsabilidade pela inclusão no professor produziria uma análise incompleta. Condições de trabalho, apoio pedagógico, recursos disponíveis, presença de profissionais especializados e organização institucional também interferem no que pode ser desenvolvido em sala.

A Lei nº 14.191/2021 reforça essa discussão ao prever, no âmbito da educação bilíngue de surdos, professores bilíngues com formação e especialização adequadas e materiais didáticos específicos (Brasil, 2021). A legislação aproxima a formação profissional das próprias condições necessárias para a escolarização.

4.2 BARREIRAS PEDAGÓGICAS E COMUNICACIONAIS

As barreiras comunicacionais possuem características particulares na escolarização dos estudantes surdos que utilizam Libras. Quando a comunicação em sala acontece predominantemente em língua portuguesa oral, algumas informações podem não chegar ao estudante nas mesmas condições oferecidas aos colegas ouvintes. Essa dificuldade pode aparecer durante explicações, orientações, atividades coletivas e interações cotidianas.

Goldfeld (2002), ao discutir linguagem e desenvolvimento da criança surda, oferece elementos para compreender a relação entre acesso linguístico e aprendizagem. Na escola, essa questão envolve a possibilidade de acompanhar explicações, participar das interações e estabelecer relações com o conteúdo trabalhado.

A comunicação também aparece como questão relevante nas pesquisas mais recentes. Oliveira, Lopes e Nascimento (2021) relacionam a formação do professor às condições de inclusão e aprendizagem do estudante surdo, enquanto Luchese e Pieczkowski (2023) mostram que as concepções presentes na formação docente repercutem nas práticas utilizadas na escolarização desses alunos. A leitura desses estudos permite perceber que a dificuldade comunicacional não pode ser isolada das escolhas pedagógicas realizadas pelo professor e da organização da escola.

A atuação do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa possui relevância nesse processo, mas suas atribuições não se confundem com as do professor. A mediação linguística realizada pelo intérprete não transfere para esse profissional a responsabilidade pelo planejamento, pelo ensino e pela avaliação da aprendizagem. Quando a relação do professor com o estudante passa a depender exclusivamente do intérprete, existe o risco de produzir um distanciamento dentro do próprio processo pedagógico.

As metodologias também podem criar barreiras quando dependem excessivamente da oralidade. Explicações sem apoio visual, vídeos sem recursos de acessibilidade e atividades organizadas somente a partir da língua portuguesa podem limitar as possibilidades de participação.

Strobel (2008), ao discutir a experiência visual presente na cultura surda, oferece elementos para pensar a utilização dos recursos visuais dentro da escola. Considerar a visualidade não significa acrescentar imagens de maneira aleatória às atividades. Os recursos precisam estar relacionados ao conteúdo e à maneira como a informação será organizada e apresentada.

Barreiras comunicacionais e pedagógicas, portanto, podem se sobrepor. Uma dificuldade inicialmente identificada como problema de comunicação pode ter relação com a metodologia utilizada, assim como uma atividade considerada acessível pode continuar produzindo obstáculos quando as condições linguísticas do estudante não fizeram parte do planejamento.

4.3 CAMINHOS PARA UMA INCLUSÃO MAIS EFETIVA

A identificação dessas barreiras permite discutir possibilidades de mudança a partir das condições em que elas são produzidas. A formação inicial e continuada dos professores ocupa um lugar relevante, principalmente quando aproxima os conhecimentos sobre Libras e educação de surdos das situações efetivamente encontradas no cotidiano escolar.

Os estudos de Oliveira, Lopes e Nascimento (2021), Luchese e Pieczkowski (2023) e Jung e Hobold (2024), apesar de partirem de propostas metodológicas distintas, aproximam-se ao colocar a formação e as condições educacionais entre as questões que precisam ser consideradas na escolarização dos estudantes surdos. Essa convergência ajuda a mostrar que a formação docente permanece uma preocupação atual e não apenas uma dificuldade relacionada aos períodos anteriores ao reconhecimento legal da Libras.

O planejamento pedagógico também precisa receber atenção. Considerar previamente os recursos, as formas de comunicação e as possibilidades de participação pode diminuir a necessidade de adaptações realizadas somente depois que uma dificuldade aparece. Quando o estudante surdo já faz parte do planejamento desde sua elaboração, a acessibilidade deixa de funcionar apenas como uma resposta posterior.

A presença do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa, quando necessária, integra esse conjunto de condições, mas não substitui a relação pedagógica entre professor e estudante. A articulação entre professor, intérprete, equipe pedagógica e demais profissionais pode contribuir para aproximar a acessibilidade linguística do planejamento realizado para a turma.

A Lei nº 14.191/2021 também oferece uma referência para essa organização ao reconhecer a educação bilíngue de surdos e prever condições relacionadas à formação profissional e aos materiais didáticos (Brasil, 2021). A efetivação dessas garantias, entretanto, depende da maneira como as instituições organizam suas práticas.

Algumas barreiras permanecem pouco visíveis justamente porque fazem parte de práticas naturalizadas na escola. Uma aula baseada quase exclusivamente na exposição oral pode ser considerada adequada para grande parte da turma e, ao mesmo tempo, restringir a participação do estudante surdo. Observar essas situações permite compreender que determinadas mudanças precisam ocorrer na organização do ensino e não apenas na forma como o estudante procura se adaptar àquilo que já está estabelecido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender quais barreiras pedagógicas dificultam a efetiva inclusão de alunos surdos na educação básica. A análise da literatura e da legislação mostrou que os avanços relacionados aos

direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas convivem com dificuldades na maneira como essas garantias chegam às práticas escolares.

Entre as barreiras discutidas, a formação docente apareceu com frequência, principalmente quando relacionada aos conhecimentos sobre educação de surdos, Libras e estratégias pedagógicas. As dificuldades de comunicação, as metodologias centradas na oralidade, os recursos pouco acessíveis e as condições oferecidas para a participação do estudante também fizeram parte da análise. Esses fatores aparecem relacionados, já que uma dificuldade inicialmente percebida como comunicacional pode ter ligação com o planejamento, a formação profissional ou a própria organização da escola.

A Libras também ocupou uma posição importante nesse percurso. Seu reconhecimento como primeira língua na educação bilíngue de surdos possui respaldo na legislação brasileira e representa um avanço no reconhecimento das especificidades linguísticas desses estudantes. A presença da Libras nos documentos legais, contudo, não garante sua integração às práticas desenvolvidas nas instituições. A comunicação em sala, as estratégias do professor e as possibilidades de interação oferecidas ao estudante interferem diretamente em sua experiência escolar.

A pesquisa permitiu observar ainda que determinadas dificuldades atribuídas ao aluno podem estar relacionadas às condições de ensino. Quando uma aula depende quase exclusivamente da oralidade ou quando o planejamento desconsidera características linguísticas e visuais do estudante, a barreira pode estar na própria organização da prática pedagógica. Essa leitura direciona parte da análise para aquilo que a escola pode modificar.

A formação dos professores precisa ser considerada em conjunto com as condições institucionais. O contato com a Libras durante a formação inicial representa um avanço, mas o trabalho pedagógico também exige conhecimentos relacionados ao planejamento, aos recursos, à avaliação e às formas de participação. A formação continuada pode ampliar essas possibilidades quando está articulada às necessidades encontradas no cotidiano profissional.

A atuação do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa também precisa ser compreendida dentro de suas atribuições. Sua presença pode favorecer a acessibilidade linguística, mas não substitui a relação pedagógica entre professor e estudante. Planejamento, acompanhamento e avaliação permanecem vinculados à atuação docente, exigindo articulação entre os profissionais envolvidos.

A partir do percurso realizado, a questão que orientou esta pesquisa pode ser respondida considerando que as principais barreiras pedagógicas à inclusão dos estudantes surdos estão relacionadas às condições de acessibilidade linguística, à formação dos profissionais, às metodologias, aos recursos utilizados e à maneira como o ensino é organizado. A legislação oferece garantias relevantes, mas sua efetivação depende de como esses direitos são incorporados ao cotidiano escolar.

Os resultados discutidos apontam para a necessidade de aproximar as garantias construídas no campo legal das condições concretas de escolarização. Considerar o estudante surdo desde o planejamento da aula, em vez de recorrer somente a adaptações posteriores, modifica a forma como a inclusão é organizada e permite direcionar a atenção para barreiras que podem ser produzidas pela própria prática pedagógica.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, as conclusões apresentadas limitam-se ao diálogo com a literatura e a legislação analisadas. Recomenda-se que estudos futuros investiguem empiricamente, por meio de observação em sala de aula e de entrevistas com professores, intérpretes e estudantes surdos, como essas barreiras se manifestam em diferentes contextos escolares e quais estratégias têm favorecido a participação e a aprendizagem desses alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 30 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 30 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 30 ago. 2026.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

JUNG, Ana Paula; HOBOLD, Márcia de Souza. Educação de surdos no Brasil, formação de professores e a Libras: breve resgate histórico e os desafios do tempo presente. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 8, n. 3, p. 152-170, set./dez. 2024. DOI: 10.14244/enp.v8i3.381.

LIMA, Clevisvaldo Pinheiro; QUEIROZ, Anesio Marreiros. Do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, à Lei 14.191/2021: um estudo sobre as políticas educacionais para surdos no Brasil. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 26, e024026, p. 1-20, 2024. DOI: 10.20396/etd.v26i00.8672036.

LUCHESE, Anderson; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Concepções e práticas na escolarização de estudantes surdos: narrativas docentes. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 13, n. 39, p. 342-359, 2023. DOI: 10.26514/inter.v13i39.5784.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Sirlene da Silva; LOPES, Evanilda de Brito; NASCIMENTO, Valdete Batista do. A formação do professor e a inclusão do aluno surdo na rede pública de ensino. **Revista Faculdade FAMEN**, v. 2, n. 3, p. 104-116, 2021. DOI: 10.36470/famen.2021.r2a34.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.