

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS EM ESCOLAS REGULARES: TENSÕES LINGUÍSTICAS, PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DO COTIDIANO ESCOLAR

Débora Gonçalves Ribeiro Dias¹

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

<https://orcid.org/0000-0003-4817-1266>

RESUMO: Este artigo analisa a inclusão de estudantes surdos em escolas regulares, considerando as tensões linguísticas e pedagógicas e as experiências construídas no cotidiano escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre educação inclusiva, educação bilíngue de surdos, Língua Brasileira de Sinais, formação docente e acessibilidade comunicacional. Discute-se a necessidade de compreender a inclusão para além da matrícula e da presença física do estudante, uma vez que a participação e a aprendizagem dependem de condições linguísticas, curriculares e relacionais adequadas. Os estudos examinados evidenciam que a ausência da Libras como língua de instrução, a centralidade da língua portuguesa oral, a formação insuficiente dos professores e a transferência da responsabilidade pedagógica para o intérprete podem produzir formas silenciosas de exclusão. Ressalta-se que o intérprete de Libras desempenha função indispensável, mas sua presença não substitui o planejamento colaborativo, a formação docente e a utilização de práticas visuais e bilíngues. Conclui-se que a inclusão efetiva requer transformações institucionais que assegurem os direitos linguísticos, a acessibilidade comunicacional, a aprendizagem e o pertencimento dos estudantes surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Estudantes surdos. Libras.

INCLUSION OF DEAF STUDENTS IN MAINSTREAM SCHOOLS: LINGUISTIC AND PEDAGOGICAL TENSIONS AND EXPERIENCES OF EVERYDAY SCHOOL LIFE

ABSTRACT: This article analyzes the inclusion of deaf students in mainstream schools, considering linguistic and pedagogical tensions as well as experiences constructed in everyday school life. This is a qualitative bibliographic study based on research concerning inclusive education, bilingual education for deaf students, Brazilian Sign Language, teacher education, and communicational accessibility. Inclusion is discussed beyond enrollment and the physical presence of students, since participation and learning depend on appropriate linguistic, curricular, and relational conditions. The studies examined indicate that the absence

of Brazilian Sign Language as a language of instruction, the predominance of spoken Portuguese, insufficient teacher education, and the transfer of pedagogical responsibility to sign language interpreters may produce silent forms of exclusion. Although sign language interpreters play an essential role, their presence does not replace collaborative planning, teacher education, or the adoption of visual and bilingual teaching practices. It is concluded that effective inclusion requires institutional changes capable of ensuring linguistic rights, communicational accessibility, learning opportunities, meaningful social interactions, and a genuine sense of belonging for deaf students within the school community.

KEY-WORDS: School inclusion. Deaf students. Brazilian Sign Language.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar constitui um dos princípios fundamentais das políticas educacionais contemporâneas, sobretudo por afirmar o direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em instituições regulares de ensino. Entretanto, quando essa discussão se volta aos estudantes surdos, torna-se necessário ultrapassar a compreensão restrita de inclusão como simples matrícula ou presença física em uma sala composta majoritariamente por ouvintes. Embora a escola regular possa representar um espaço importante de convivência com as diferenças, sua organização nem sempre oferece as condições linguísticas, pedagógicas, curriculares e relacionais necessárias ao desenvolvimento dos estudantes surdos. Lacerda (2006, p. 166) adverte que a proposta inclusiva pode parecer adequada à comunidade escolar, mas não ser satisfatória para aqueles que necessitam de condições específicas que, frequentemente, não são asseguradas pelas instituições de ensino.

A surdez não deve ser compreendida exclusivamente como deficiência orgânica ou ausência de audição, pois também envolve uma experiência linguística, cultural, identitária e social constituída predominantemente pela visualidade. Nessa perspectiva, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) não se limita a um recurso de comunicação ou a um instrumento auxiliar empregado em determinadas atividades. Trata-se de uma língua que possibilita aos sujeitos surdos constituírem pensamentos, elaborarem conhecimentos, expressarem sentimentos, construírem identidades e participarem das relações sociais. Conforme Skliar (1998 *apud* Aspilicueta *et al.*, 2013, p. 396), a educação inclusiva de estudantes surdos não deve ser orientada por uma pretensa igualdade com os ouvintes, mas pelo reconhecimento das diferenças linguísticas, culturais e sócio-históricas que caracterizam a comunidade surda.

Essa concepção exige o reconhecimento de que os estudantes surdos ingressam em escolas cuja organização curricular, as interações cotidianas e as práticas de ensino estão estruturadas, predominantemente, pela língua portuguesa oral. A centralidade dessa língua produz uma tensão permanente quando a Libras não ocupa efetivamente o lugar de língua de instrução, interação e construção do conhecimento. Em tais circunstâncias, a presença

do estudante surdo pode ser formalmente garantida, ao mesmo tempo que sua participação nos processos pedagógicos permanece limitada. A contradição entre estar matriculado e ter acesso ao conhecimento evidencia que a inclusão não se efetiva automaticamente por meio da inserção física do estudante na classe regular.

Os efeitos dessa contradição podem ser observados nas experiências do cotidiano escolar. Lacerda (2006, p. 173) identifica uma situação na qual o estudante surdo, embora aparentemente adaptado à escola, mantinha relações restritas com os colegas e dependia quase exclusivamente da intérprete de Libras para interagir e acessar as atividades. A autora caracteriza essa experiência como uma espécie de isolamento dentro da própria sala de aula: o estudante estava presente, era acolhido e não apresentava problemas comportamentais, mas possuía poucas oportunidades de estabelecer interlocuções diretas e aprofundadas com professores e colegas. Desse modo, a adaptação aparente não pode ser tomada como prova de aprendizagem, participação ou pertencimento.

As relações estabelecidas entre estudantes surdos e ouvintes também precisam ser examinadas para além de demonstrações superficiais de cordialidade. A existência de brincadeiras, cumprimentos ou contatos amistosos não significa necessariamente que haja comunicação linguística suficiente para compartilhar opiniões, dúvidas, conflitos, sentimentos e experiências. Em estudo sobre uma turma inclusiva, Lacerda (2007, p. 267-268) constatou que os estudantes ouvintes demonstravam respeito e interesse pelo colega surdo, mas o conhecimento limitado da língua de sinais restringia as interações a contatos pouco elaborados. O cotidiano escolar pode, portanto, produzir formas silenciosas de exclusão, nas quais o estudante surdo é aceito pelo grupo, mas permanece afastado das trocas linguísticas e sociais que constituem a vida escolar.

Aspilicueta *et al.* (2013, p. 404) também observaram que a presença parcial da Libras não foi suficiente para assegurar interações efetivas. Mesmo em uma escola que reunia vários estudantes surdos e havia realizado algum investimento na formação dos profissionais, a Libras era frequentemente misturada a gestos, oralidade e escrita, sem se consolidar plenamente como língua de instrução e interação. As autoras verificaram que os estudantes surdos podiam permanecer excluídos das atividades pedagógicas e assumir a posição de copistas de textos cujo significado não lhes era acessível. Esse resultado evidencia que disponibilizar sinais isolados, alfabetos manuais ou gestos improvisados não equivale à implementação de uma educação linguisticamente acessível.

As tensões também se manifestam nas metodologias, nos recursos e nas formas de avaliação. Práticas pedagógicas baseadas exclusivamente na exposição oral, na cópia, na leitura descontextualizada e na memorização de estruturas da língua portuguesa tendem a desconsiderar as experiências visuais e linguísticas dos surdos. Campello (2007 *apud* Silva; Silva; Silva, 2014, p. 264) defende uma pedagogia visual que não se limite à apresentação decorativa de imagens, mas promova uma semiótica visual integrada às práticas educacionais cotidianas. A visualidade, nesse sentido, necessita ser compreendida como

dimensão constitutiva da aprendizagem, articulando Libras, imagens, vídeos, esquemas, objetos, expressões corporais, organização espacial e diferentes formas de representação.

A construção de práticas inclusivas requer, portanto, transformações que alcancem o currículo, o planejamento, a avaliação, as estratégias didáticas e a atuação conjunta dos profissionais. Castro e Kelman (2022, p. 164-165) sustentam que a educação de estudantes surdos demanda a utilização da Libras como língua de instrução, planejamento flexível, estratégias multimodais, pedagogia visual e trabalho colaborativo entre professor e tradutor-intérprete. Essas condições demonstram que a responsabilidade pela inclusão não pode ser transferida para um único profissional ou para um serviço complementar. A acessibilidade precisa estar integrada ao projeto pedagógico e às atividades desenvolvidas em todos os componentes curriculares.

A presença do tradutor-intérprete educacional de Libras é indispensável em muitos contextos regulares, mas não resolve, isoladamente, os problemas estruturais da inclusão. Juntamente com a matrícula, deve-se assegurar “a oferta do serviço de atendimento educacional especializado, dentre eles: ensino de Libras, português como língua adicional e a presença do(a) tradutor(a) e intérprete de Libras” (Costa; Albres, 2019 *apud* Pereira; Freitas-Reis, 2023, p. 440). Entretanto, o intérprete não deve ser responsabilizado sozinho pela aprendizagem, pela adaptação curricular, pela avaliação e pela socialização do estudante surdo. Pereira e Freitas-Reis (2023, p. 442) ressaltam que a promoção da inclusão compete a todos os atores do contexto educacional, embora o intérprete desempenhe função fundamental na acessibilidade linguística e na articulação comunicativa.

Outro aspecto decisivo refere-se à formação dos professores e às concepções construídas sobre a surdez. Quando os profissionais compreendem o estudante surdo a partir de uma visão clínica, assistencialista ou deficitária, as dificuldades escolares tendem a ser atribuídas à ausência de audição, e não às barreiras produzidas pela própria instituição. Silva *et al.* (2018, p. 475-476) demonstram que a maneira pela qual os educadores interpretam a surdez interfere diretamente na elaboração das estratégias pedagógicas e nas expectativas construídas acerca da aprendizagem. A falta de conhecimentos sobre Libras, cultura surda, educação bilíngue e português escrito como segunda língua pode produzir práticas simplificadas, expectativas reduzidas e responsabilização indevida do estudante por dificuldades originadas na inacessibilidade do ensino.

Nesse cenário, o problema que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: como as tensões linguísticas e pedagógicas presentes nas escolas regulares interferem nas experiências de participação, aprendizagem, interação e pertencimento dos estudantes surdos no cotidiano escolar? Parte-se do pressuposto de que a inclusão somente se efetiva quando a escola reconhece a diferença linguística, assegura a circulação da Libras, organiza práticas pedagógicas acessíveis e possibilita a participação dos estudantes surdos nas relações acadêmicas, culturais e sociais da instituição.

O objetivo geral consiste em analisar as tensões linguísticas e pedagógicas que atravessam a inclusão de estudantes surdos em escolas regulares, considerando as experiências construídas no cotidiano escolar. Especificamente, busca-se discutir a centralidade da Libras nos processos de ensino e aprendizagem; examinar os desafios relacionados à formação docente, às estratégias pedagógicas e à atuação do intérprete educacional; compreender as formas explícitas e silenciosas de exclusão; e refletir sobre as condições necessárias para que o acesso à escola se converta em participação, aprendizagem e pertencimento.

Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre inclusão escolar, educação bilíngue de surdos, Libras, formação docente, práticas pedagógicas e experiências escolares. A relevância do estudo encontra-se na necessidade de compreender a inclusão a partir das situações concretas vivenciadas pelos estudantes surdos, evitando que avanços legais e administrativos ocultem barreiras linguísticas persistentes. Ao focalizar as experiências do cotidiano escolar, torna-se possível reconhecer que a efetivação da inclusão depende de mudanças institucionais capazes de transformar não apenas o lugar ocupado pelo estudante surdo, mas também as línguas, as relações, os conhecimentos e as práticas que organizam a própria escola.

REFERENCIAL TEORICO

A inclusão escolar de estudantes surdos precisa ser compreendida como um processo que ultrapassa o ingresso formal nas instituições regulares de ensino. A matrícula constitui uma dimensão indispensável do direito à educação, mas não assegura, isoladamente, participação, aprendizagem, comunicação, desenvolvimento linguístico e pertencimento. A efetivação da inclusão exige que a escola reconheça as particularidades linguísticas e culturais desses estudantes e reorganize suas práticas, seus currículos, seus tempos, seus espaços e suas relações. Nessa perspectiva, não é suficiente que o estudante surdo permaneça fisicamente em uma sala de aula organizada para ouvintes; torna-se necessário garantir condições para que compreenda os conhecimentos, interaja com os diferentes sujeitos e participe das atividades escolares em igualdade de oportunidades.

A expansão das políticas inclusivas representou um avanço ao questionar processos históricos de segregação e ao sustentar que a escola pública deve acolher a diversidade. Entretanto, a aplicação de um modelo uniforme pode produzir novas formas de exclusão quando desconsidera as diferenças constitutivas dos grupos atendidos. No caso dos estudantes surdos, a questão linguística ocupa lugar central porque as atividades escolares são, em sua maioria, planejadas, explicadas e avaliadas em língua portuguesa oral e escrita. Se a Libras não estiver presente como língua de instrução e interação, o estudante pode estar matriculado sem ter acesso pleno ao currículo, aos diálogos e às experiências sociais que circulam na escola.

Lacerda (2006, p. 166) demonstra que a implementação da inclusão depende de condições institucionais que não podem ser atribuídas exclusivamente ao esforço individual dos professores:

A defesa deste modelo educacional se contrapõe ao modelo anterior de educação especial, que favorecia a estigmatização e a discriminação. O modelo inclusivo sustenta-se em uma filosofia que advoga a solidariedade e o respeito mútuo às diferenças individuais, cujo ponto central está na relevância da sociedade aprender a conviver com as diferenças. Contudo, muitos problemas são enfrentados na implementação desta proposta, já que a criança com necessidades especiais é diferente, e o atendimento às suas características particulares implica formação, cuidados individualizados e revisões curriculares que não ocorrem apenas pelo empenho do professor, mas que dependem de um trabalho de discussão e formação que envolve custos e que tem sido muito pouco realizado (Lacerda, 2006, p. 166).

A reflexão apresentada pela autora evidencia que a inclusão não se concretiza espontaneamente após a matrícula. Ela exige planejamento, investimentos, formação profissional e revisão das práticas escolares. Quando essas condições não são asseguradas, instala-se uma contradição entre a inclusão anunciada pelas políticas educacionais e a experiência efetivamente vivenciada pelo estudante. A escola pode declarar-se inclusiva porque recebe estudantes surdos, mas continuar operando por meio de uma estrutura linguística e pedagógica que os mantém à margem dos processos de aprendizagem.

A discussão sobre direitos linguísticos permite aprofundar essa crítica. O direito linguístico não se resume à possibilidade de utilizar Libras em momentos isolados ou de contar eventualmente com um intérprete. Ele envolve o direito de aprender e interagir em uma língua plenamente acessível, de encontrar interlocutores fluentes, de participar de situações comunicativas diversas, de acessar conhecimentos escolares e de construir referências culturais e identitárias. Inclui, ainda, o direito de aprender a língua portuguesa escrita como segunda língua, por meio de metodologias compatíveis com a condição visual e linguística dos estudantes surdos.

A Língua Brasileira de Sinais constitui uma língua de modalidade visual-espacial, com organização gramatical própria, não devendo ser tratada como código simplificado, conjunto de gestos, tradução literal do português ou instrumento complementar. A centralidade da Libras decorre de sua função na constituição linguística, cognitiva, cultural e social do sujeito surdo. Ao utilizá-la, o estudante pode elaborar conceitos, expressar hipóteses, construir argumentos, participar de interações e compreender os conteúdos escolares. Assim, sua presença na escola precisa ser estrutural, e não ocasional.

Skliar (1998 *apud* Aspilicueta *et al.*, 2013, p. 396) adverte que a educação inclusiva de estudantes surdos não deve ser orientada pela busca de uma igualdade artificial com os ouvintes, mas pelo reconhecimento das diferenças históricas, sociais, culturais e linguísticas da comunidade surda. Essa perspectiva desloca a discussão do déficit individual para as condições sociais de acessibilidade. O problema deixa de ser situado exclusivamente no corpo que não ouve e passa a abranger as barreiras produzidas por uma escola organizada segundo valores, práticas e formas de comunicação exclusivamente oral-auditivas.

O reconhecimento das diferenças não significa reduzir expectativas acadêmicas ou separar arbitrariamente os estudantes surdos dos demais. Ao contrário, significa oferecer condições equitativas para que desenvolvam suas potencialidades. A igualdade de direitos não pressupõe a aplicação de procedimentos idênticos a sujeitos que acessam a linguagem e o conhecimento por modalidades diferentes. Nesse caso, a igualdade educacional somente se torna possível quando a diferença linguística é reconhecida na organização do ensino.

Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 65-67) destacam que as propostas educacionais destinadas aos surdos precisam debater os direitos linguísticos, as metodologias de ensino, a formação de profissionais bilíngues e a atuação de professores, instrutores surdos e intérpretes. As autoras demonstram que a presença de legislação favorável à Libras não produz, por si mesma, uma educação bilíngue. A concretização das disposições legais depende de políticas locais, contratação de profissionais, formação continuada, produção de materiais e organização de espaços nos quais a língua de sinais circule de maneira efetiva.

A presença da Libras no ambiente escolar também está relacionada ao número e à diversidade de interlocutores disponíveis. Quando existe somente um estudante surdo em uma escola integralmente ouvinte, suas possibilidades de aquisição, ampliação e uso cotidiano da língua de sinais podem ser reduzidas. Aspilicueta *et al.* (2013, p. 405) observam que a interação com outros surdos sinalizantes é fundamental para a aquisição da Libras, para o desenvolvimento linguístico e para a construção da identidade. A convivência entre pares não pode ser interpretada como elemento secundário, pois constitui uma condição para a participação em práticas culturais e discursivas compartilhadas.

O direito linguístico também envolve o acesso ao português escrito, reconhecido como segunda língua dos surdos sinalizantes. Essa aprendizagem não deve ser condicionada ao domínio da oralidade. O estudante pode desenvolver práticas de leitura e escrita por meio da mediação da Libras, da visualidade, da contextualização dos gêneros discursivos e da comparação consciente entre sistemas linguísticos distintos. Quando o português é ensinado como se fosse a primeira língua do estudante surdo, por métodos fonocêntricos e oralistas, aumentam as possibilidades de incompreensão, memorização mecânica e fracasso escolar.

A educação bilíngue demanda uma relação não subordinada entre Libras e português escrito. A língua portuguesa possui importância social, acadêmica e institucional, mas sua aprendizagem não deve ocorrer mediante o apagamento da língua de sinais. A Libras constitui a base linguística por meio da qual o estudante pode compreender conteúdos, formular conceitos e construir sentidos para a escrita. A organização escolar precisa evitar que o português seja apresentado como língua superior e a Libras como recurso auxiliar de menor prestígio.

Nessa direção, os direitos linguísticos estão diretamente relacionados ao currículo. Um currículo inclusivo precisa reconhecer produções culturais surdas, experiências visuais, história da educação de surdos, movimentos sociais e conhecimentos produzidos por pesquisadores e educadores surdos. A inclusão curricular dessas perspectivas rompe com a representação da surdez como mera limitação e contribui para a construção de um espaço no qual os estudantes se reconheçam como sujeitos legítimos do conhecimento.

O reconhecimento jurídico da Libras representou uma conquista histórica, porém existe distância entre a norma e sua realização cotidiana. Silva e Silva (2016, p. 41) constataram que, apesar da legislação e do posicionamento favorável de diferentes profissionais, a inclusão educacional dos estudantes surdos ainda não se concretizava plenamente na prática. A dificuldade não decorria somente da ausência de normas, mas da insuficiente formação profissional, do desconhecimento acerca das implicações da surdez e da fragilidade das práticas bilíngues.

A defesa dos direitos linguísticos exige, portanto, uma concepção de inclusão que considere acesso, permanência, participação e aprendizagem como dimensões inseparáveis. Também exige que a escola escute os próprios estudantes surdos e a comunidade surda na elaboração de políticas, currículos e práticas. Uma proposta construída sem a participação dos sujeitos diretamente envolvidos corre o risco de reproduzir decisões baseadas em concepções ouvintistas, ainda que se apresente publicamente como inclusiva.

Dessa forma, a inclusão escolar somente pode ser considerada efetiva quando assegura o direito à Libras, ao português escrito como segunda língua, à presença de profissionais qualificados, à convivência entre pares surdos, às estratégias visuais e ao acesso integral ao currículo. O direito de estar na escola precisa ser acompanhado do direito de compreender, expressar-se, aprender, produzir conhecimentos e construir relações significativas.

As tensões entre Libras, língua portuguesa e práticas pedagógicas decorrem da assimetria existente entre as línguas no espaço escolar. A escola regular foi historicamente organizada pela língua portuguesa, especialmente em sua modalidade oral, considerada o meio natural de comunicação, explicação e avaliação. A Libras, embora reconhecida como língua, frequentemente aparece de maneira periférica, restrita ao trabalho do intérprete, ao atendimento educacional especializado ou a momentos isolados. Essa organização revela uma hierarquia linguística na qual a língua majoritária define o currículo, enquanto a língua

do estudante surdo precisa adaptar-se às estruturas já existentes.

A assimetria manifesta-se em situações simples do cotidiano: exposição oral simultânea à escrita no quadro, leitura em voz alta, debates sem mediação visual, vídeos sem tradução, avaliações construídas com base em estruturas próprias do português e explicações dependentes de referências sonoras. Nessas circunstâncias, o estudante surdo precisa alternar a atenção entre professor, intérprete, quadro, material didático e colegas. Essa divisão visual pode ocasionar perdas de informação, pois não é possível observar simultaneamente todos os elementos envolvidos.

A presença formal da Libras não significa que ela esteja sendo utilizada como língua plena. O emprego de sinais isolados, do alfabeto manual ou de gestos improvisados pode criar a aparência de acessibilidade sem garantir compreensão conceitual. Aspilicueta *et al.* (2013) demonstram essa diferença ao comparar ambientes escolares com condições linguísticas distintas:

Na escola A, na análise das filmagens tanto em sala de aula quanto no recreio, nota-se a presença da LIBRAS usada por professores e alunos ouvintes com os alunos surdos, assim como pelos alunos surdos com seus professores e colegas, mas essa é normalmente utilizada em associação a outros recursos, tais como gestos e oralidade, evidenciando uma mescla linguística. Constatou-se, portanto, que apesar da LIBRAS encontrar-se presente nessa escola essa presença não era efetiva, pois a língua era usada de modo parcial. A linguagem mais utilizada configurou-se como uma mescla envolvendo LIBRAS, gestos, língua oral e escrita (Aspilicueta *et al.*, 2013, p. 404).

A utilização parcial da Libras pode limitar a construção de conceitos, sobretudo quando os conteúdos envolvem abstrações, relações argumentativas, explicações científicas ou vocabulários especializados. Os gestos podem auxiliar interações imediatas, mas não substituem uma língua compartilhada. Quando a comunicação é composta por fragmentos de português, sinais isolados, mímicas e escrita descontextualizada, o estudante recebe informações incompletas e encontra poucas oportunidades para elaborar perguntas e explicitar dúvidas.

Aspilicueta *et al.* (2013, p. 404) constataram que, mesmo estando presentes na sala de aula, estudantes surdas permaneciam excluídas das atividades, tornando-se copiadoras de textos sem significado. Nas situações de recreio, as interações com estudantes ouvintes também eram restritas a trocas breves. As interlocuções mais amplas ocorriam quando as estudantes podiam interagir entre si ou com professores fluentes em Libras. Esses resultados demonstram que a exclusão pode ocorrer no interior da própria sala inclusiva, assumindo uma forma menos visível porque o estudante permanece disciplinado, cópia

atividades e acompanha parcialmente a rotina.

O predomínio da língua portuguesa também se manifesta na maneira de ensinar leitura e escrita. Métodos baseados em relações entre letras e sons, repetição oral, ditado, leitura labial ou treinamento de pronúncia não respondem adequadamente às condições linguísticas dos estudantes surdos sinalizantes. O português escrito precisa ser ensinado como segunda língua, partindo de textos socialmente significativos, gêneros discursivos variados, comparação entre línguas e mediação em Libras. A escrita não deve ser reduzida à cópia ou à memorização de palavras.

A Libras pode funcionar como língua de mediação para a aprendizagem do português escrito. Por meio dela, torna-se possível discutir o tema de um texto, explicar vocabulários, comparar estruturas, construir interpretações e planejar produções escritas. Nesse processo, diferenças entre Libras e português não devem ser tratadas como erros cognitivos, mas como marcas de um percurso de aprendizagem de segunda língua. A produção do estudante pode revelar hipóteses linguísticas e processos de interlíngua que precisam ser compreendidos pedagogicamente.

Silva, Silva e Silva (2014, p. 269) registraram narrativas nas quais estudantes surdos relataram dificuldades para acompanhar simultaneamente o professor, o quadro e a intérprete. Uma das estudantes destacou que, enquanto o professor falava e escrevia, a intérprete precisava acompanhar rapidamente o discurso, podendo perder informações importantes. A situação demonstra que a interpretação não corrige automaticamente um planejamento concebido para ouvintes. O ritmo, a organização visual e a sequência didática precisam ser revistos para permitir que o estudante acompanhe todas as etapas.

A tensão pedagógica também aparece quando se espera que o intérprete adapte, explique e ensine conteúdos que não foram previamente discutidos com o professor. A interpretação de uma aula improvisada, excessivamente oral ou dependente de referências sonoras torna-se mais complexa. O acesso linguístico precisa começar no planejamento, e não somente quando o discurso oral é traduzido. Professor e intérprete devem conhecer antecipadamente objetivos, conceitos, materiais, avaliações e dificuldades previstas.

A pedagogia visual constitui uma dimensão importante desse processo. Contudo, visualidade não significa apenas inserir figuras em apresentações ou projetar vídeos. Campello (2007 *apud* Silva; Silva; Silva, 2014, p. 264) propõe uma “semiótica visual na prática educacional cotidiana”, indicando a necessidade de reorganizar currículo e didática a partir de diferentes modos de produção de sentido. Recursos visuais precisam ser selecionados, contextualizados e discutidos em Libras. Uma imagem sem mediação pode ser tão ambígua quanto um texto escrito.

A pedagogia visual envolve mapas conceituais, esquemas, fotografias, vídeos, infográficos, experimentos, objetos concretos, dramatizações, organização espacial, expressões faciais, classificadores e produções em Libras. Esses recursos devem estar relacionados aos objetivos de aprendizagem e permitir que o estudante estabeleça relações

entre conceitos. A visualidade torna-se, assim, uma forma de organização do conhecimento, e não apenas uma técnica destinada a tornar a aula mais atraente.

Castro e Kelman (2022, p. 164-165) defendem que a inclusão bilíngue requer mudança no currículo, na avaliação, nas estratégias de ensino, na língua de instrução, no planejamento e no trabalho dos profissionais. As autoras ressaltam a necessidade de práticas multimodais, planejamento flexível, uso da Libras e atuação colaborativa entre professor e tradutor-intérprete. Tal transformação beneficia não apenas os estudantes surdos, pois amplia as possibilidades de acesso aos conteúdos para toda a turma.

A avaliação representa outro ponto de tensão. Quando o estudante surdo é avaliado exclusivamente segundo padrões construídos para falantes nativos do português, suas respostas podem ser interpretadas como demonstrações de desconhecimento, mesmo quando revelam domínio conceitual. Torna-se necessário distinguir conhecimentos referentes ao conteúdo daqueles relacionados ao domínio da segunda língua. Avaliações em Libras, produções visuais, apresentações sinalizadas, atividades práticas e diferentes formas de registro podem integrar o processo avaliativo, sem eliminar a importância do português escrito.

A flexibilização avaliativa não corresponde à redução das exigências acadêmicas. Ela busca permitir que o estudante demonstre o que aprendeu por meios linguisticamente acessíveis. A manutenção dos objetivos formativos pode coexistir com a diversificação dos instrumentos. O rigor acadêmico está relacionado à qualidade do conhecimento produzido, e não à imposição de um único modo de expressão.

Também é necessário questionar práticas que infantilizam estudantes surdos ou simplificam excessivamente os conteúdos. A dificuldade de comunicação não deve ser confundida com incapacidade intelectual. Quando o professor reduz os conteúdos ou oferece atividades desconectadas do currículo da turma, pode produzir uma exclusão pedagógica disfarçada de cuidado. O estudante permanece ocupado, mas não participa efetivamente do percurso formativo.

Silva et al. (2018, p. 474-475) identificaram concepções profissionais que relacionavam as dificuldades escolares à deficiência auditiva, produzindo expectativas negativas sobre os estudantes. A compreensão da surdez pelo modelo clínico pode levar à crença de que o fracasso decorre naturalmente da impossibilidade de ouvir. Em sentido contrário, a perspectiva linguística evidencia que muitas dificuldades resultam da ausência de uma língua compartilhada, de estratégias adequadas e de oportunidades educacionais equivalentes.

A transformação das práticas pedagógicas depende, portanto, da superação da lógica segundo a qual o estudante surdo deve adaptar-se integralmente ao modelo ouvinte. A escola precisa reconhecer que ensinar por uma perspectiva bilíngue implica planejar a circulação de duas línguas com modalidades diferentes. Libras e português escrito não devem disputar espaço; precisam assumir funções complementares, sem que a língua de

sinais seja subordinada à língua majoritária.

A formação docente constitui um dos elementos decisivos para a efetivação da inclusão escolar. O professor regente permanece responsável pelo planejamento, pela mediação pedagógica, pela avaliação e pelo acompanhamento da aprendizagem de todos os estudantes. A presença do intérprete de Libras não elimina essa responsabilidade. Quando o estudante surdo é considerado responsabilidade exclusiva do intérprete, do atendimento educacional especializado ou da sala de recursos, instala-se uma fragmentação do processo educativo.

A formação inicial dos professores geralmente oferece contato limitado com a Libras e com os fundamentos da educação bilíngue. A inclusão de uma disciplina de Libras nos cursos de licenciatura representa um avanço, mas sua carga horária nem sempre permite alcançar fluência ou compreender a complexidade da escolarização dos surdos. Conhecer sinais básicos não equivale a estar preparado para planejar aulas bilíngues, produzir materiais acessíveis, ensinar português como segunda língua e avaliar estudantes surdos.

A formação docente precisa contemplar concepções de surdez, cultura e identidade surdas, fundamentos linguísticos da Libras, educação bilíngue, visualidade, práticas de letramento, planejamento colaborativo e atuação do intérprete educacional. Também deve permitir o contato com profissionais e pesquisadores surdos, evitando que o conhecimento sobre a comunidade seja produzido exclusivamente por ouvintes. Essa aproximação favorece a revisão de concepções clínicas e assistencialistas.

Silva e Silva (2016, p. 41) evidenciam a distância existente entre as demandas reconhecidas pelos profissionais e as práticas desenvolvidas:

Os profissionais conhecem as demandas para a inclusão educacional dos surdos, no entanto, desenvolvem práticas pouco fundamentadas nas necessidades apresentadas pelo público, por isso enfrentam severas dificuldades para ensinar. Tal situação indica incongruências mais amplas relacionadas ao modo como o propósito político da inclusão foi apregoadado e como os educadores foram preparados para materializá-lo na escola (Silva; Silva, 2016, p. 41).

A lacuna formativa não pode ser analisada como falha moral ou individual do professor. Ela está relacionada às políticas de formação, às condições de trabalho e à organização dos sistemas de ensino. Professores com turmas numerosas, pouco tempo de planejamento, ausência de materiais e inexistência de apoio institucional encontram dificuldades para construir práticas acessíveis, mesmo quando demonstram interesse. Por isso, a formação continuada precisa estar articulada às condições concretas da escola.

Silva *et al.* (2018, p. 476) constataram uma distância entre as diretrizes governamentais e o que acontece em sala de aula. Segundo os autores, a lacuna conceitual acerca da surdez, do sujeito surdo e da língua de sinais está diretamente relacionada aos problemas pedagógicos. A implementação de políticas inclusivas sem formação suficiente pode produzir insegurança, improvisação e transferência de responsabilidades.

A formação continuada precisa assumir caráter sistemático, e não restringir-se a palestras ou cursos introdutórios. Aspilicueta *et al.* (2013, p. 405) observaram uma escola em que haviam sido oferecidas capacitações em Libras, mas elas não foram suficientes para atender às necessidades de estudantes e profissionais. A professora possuía conhecimentos básicos, porém não apresentava fluência que lhe permitisse ministrar as aulas em língua de sinais. O estudo demonstra que ações pontuais podem despertar interesse, mas não substituem um programa permanente de formação linguística e pedagógica.

A fluência do professor em Libras é especialmente relevante nos contextos em que a língua de sinais deve assumir a função de língua de instrução. Entretanto, mesmo quando o professor ainda não é fluente, ele precisa compreender as especificidades linguísticas dos estudantes, dialogar com o intérprete, organizar visualmente a aula e assumir responsabilidade pela aprendizagem. O intérprete não pode ser transformado em professor substituto.

O tradutor-intérprete educacional de Libras e língua portuguesa desempenha uma função fundamental nos contextos inclusivos. Seu trabalho promove acessibilidade linguística e possibilita a comunicação entre estudantes surdos, professores, colegas e demais profissionais. Contudo, a interpretação educacional apresenta especificidades que a diferenciam de outros campos, pois está inserida em processos de ensino, aprendizagem, avaliação e desenvolvimento.

Costa e Albres (2019 *apud* Pereira; Freitas-Reis, 2023, p. 440) defendem que, juntamente com a matrícula, devem ser assegurados o ensino de Libras, o português como língua adicional e a presença do tradutor-intérprete. Essa formulação é importante porque demonstra que o intérprete integra um conjunto de serviços e condições. Sua presença não substitui a oferta de Libras, o ensino de português como segunda língua, os materiais acessíveis ou a formação dos professores.

Pereira e Freitas-Reis (2023, p. 442) explicam que a promoção da inclusão não está vinculada exclusivamente ao intérprete:

A responsabilidade de promover inclusão no âmbito escolar não está unicamente vinculada ao IE, mas, sim, a todos os atores do contexto educacional. Desse modo, diante de um processo amplo e complexo, faz-se necessário declinar uma visão salvacionista que frequentemente é imputada sobre o trabalho do IE. No entanto, entendemos que esse profissional possui um papel fulcral na inclusão de um

educando surdo, pois será o principal articulador na comunicação entre o discente e todo o corpo docente, discente, pedagógico e administrativo (Pereira; Freitas-Reis, 2023, p. 442).

A visão salvacionista transfere ao intérprete a tarefa de solucionar problemas curriculares, linguísticos e institucionais. Quando isso ocorre, o professor pode dirigir sua aula somente aos ouvintes, enquanto o intérprete assume a responsabilidade de explicar o conteúdo ao estudante surdo. Essa divisão cria duas aulas paralelas e enfraquece o vínculo pedagógico entre professor e estudante. O intérprete torna-se sobrecarregado, e o professor deixa de acompanhar diretamente a aprendizagem.

Lacerda (2006, p. 174) observa que o papel do intérprete educacional ainda é pouco compreendido. Sua atuação envolve interpretação, mas também interações cotidianas, esclarecimentos e articulações necessárias à compreensão do estudante. A autora ressalta que traduzir conteúdo não constitui o objetivo final; é necessário torná-los compreensíveis e significativos. Isso não significa que o intérprete deva assumir integralmente o ensino, mas demonstra que sua atuação não pode ser concebida como processo mecânico e neutro.

O planejamento colaborativo torna-se indispensável. Antes das aulas, professor e intérprete precisam discutir conceitos, objetivos, terminologias, materiais e atividades avaliativas. A interpretação de conteúdos científicos, matemáticos, históricos ou literários exige preparação e escolhas linguísticas. Quando o intérprete recebe o conteúdo somente no momento da aula, aumentam as possibilidades de omissões, simplificações e inadequações conceituais.

A parceria também precisa envolver a equipe pedagógica. Coordenação, direção, professores, intérpretes, profissionais do atendimento educacional especializado, instrutores surdos, estudantes e famílias devem compartilhar informações e responsabilidades. Reuniões regulares podem favorecer o acompanhamento da aprendizagem, a revisão de estratégias e a resolução de dificuldades. A acessibilidade comunicacional precisa ser assumida como compromisso institucional.

Acessibilidade comunicacional não significa apenas interpretar a fala do professor. Ela envolve avisos, reuniões, eventos, atividades extracurriculares, vídeos, materiais digitais, avaliações, projetos, recreio e comunicação com a família. Um estudante pode acompanhar as aulas com intérprete e permanecer excluído das conversas nos corredores, dos comunicados administrativos ou das atividades culturais. Por isso, a acessibilidade deve atravessar todos os espaços da escola.

Pereira e Freitas-Reis (2023, p. 442-443) identificam o intérprete como mediador linguístico, cultural e colaborador do processo inclusivo. Os autores ressaltam que ele pode contribuir para a adaptação de materiais, para a construção de avaliações acessíveis e para a comunicação entre culturas. Entretanto, os limites profissionais precisam estar claros,

evitando tanto a neutralidade indiferente quanto o assistencialismo que reduz a autonomia do estudante.

A presença de profissionais surdos também possui importância formativa e identitária. Professores e instrutores surdos podem oferecer modelos linguísticos, compartilhar experiências culturais e ampliar a circulação da Libras. Sua atuação não deve ser restrita ao ensino de sinais isolados; esses profissionais precisam participar do planejamento, da formação dos docentes e da elaboração das políticas escolares.

A formação da comunidade escolar em Libras pode ampliar as interações diretas e reduzir a dependência exclusiva do intérprete. Não se espera que todos os participantes alcancem imediatamente elevada fluência, mas é necessário criar uma cultura institucional que valorize a aprendizagem da língua e o contato com a comunidade surda. Aspilicueta *et al.* (2013, p. 405) observaram interesse dos estudantes ouvintes pela Libras, indicando que sua inclusão no currículo pode favorecer relações mais acessíveis.

Assim, formação docente, atuação do intérprete e acessibilidade comunicacional precisam ser compreendidas como dimensões integradas. A escola inclusiva não pode depender de iniciativas individuais. Ela necessita de uma política institucional que assegure profissionais qualificados, tempo de planejamento, formação permanente, recursos visuais, materiais bilíngues e participação da comunidade surda.

O cotidiano escolar constitui o espaço no qual as políticas de inclusão são concretizadas, negociadas ou contraditas. É nas aulas, nos corredores, nos recreios, nas reuniões e nas atividades culturais que o estudante vivencia pertencimento ou isolamento. Por isso, a análise da inclusão não pode limitar-se aos documentos oficiais ou ao número de matrículas. É necessário observar como os sujeitos se comunicam, compartilham conhecimentos, constroem amizades e participam das decisões.

A presença do estudante surdo pode ser interpretada pela escola como sinal de sucesso inclusivo, sobretudo quando ele apresenta comportamento disciplinado, realiza cópias e não manifesta conflitos. Entretanto, essa aparente adaptação pode ocultar dificuldades de compreensão e relações restritas. A ausência de reclamações não significa ausência de barreiras, pois o estudante pode não dispor de condições linguísticas para expressar dúvidas e insatisfações.

Lacerda (2006, p. 173) descreve de forma contundente a experiência cotidiana de um estudante surdo em escola regular:

Em relação aos seus amigos, sabe que eles conhecem alguns sinais e os reconhece como tendo domínio da língua de sinais, proporcionando uma comunicação entre eles efetiva e sem maiores problemas. Reconhece que seus professores não conhecem sinais, mas isso não traz problemas, porque tem a intérprete ao seu lado que o ajuda em suas tarefas escolares. Não parece se sentir sozinho ou isolado.

Vive em uma ilha, dentro de sua sala de aula, e isso lhe parece adequado; vê seu relacionamento restrito às intérpretes e às poucas trocas dialógicas com os alunos ouvintes como natural (Lacerda, 2006, p. 173).

A metáfora da ilha revela uma forma de exclusão que ocorre dentro do espaço inclusivo. O estudante participa da rotina, mas suas relações dependem da mediação de um adulto e de trocas comunicativas limitadas. Como desconhece outra experiência escolar, pode considerar essa situação satisfatória. A naturalização do isolamento dificulta a identificação do problema pela instituição.

As interações entre estudantes surdos e ouvintes são frequentemente descritas como positivas porque há respeito, brincadeiras e demonstrações de afeto. Contudo, Lacerda (2007, p. 267-268) constatou que relações aparentemente harmoniosas podiam permanecer pouco aprofundadas. O conhecimento limitado da Libras impedia conversas sobre sentimentos, dúvidas, desejos e conflitos. O contato amistoso não se convertia em participação linguística plena.

A comunicação entre pares possui importância acadêmica e social. Estudantes aprendem conteúdos ao conversar, comparar respostas, pedir ajuda, comentar acontecimentos e participar de trabalhos coletivos. Quando o estudante surdo não compartilha uma língua com os colegas, perde informações que não passam pelo discurso formal do professor. Piadas, comentários, negociações e explicações espontâneas compõem o processo educativo, embora não estejam previstos no planejamento.

O recreio é um espaço particularmente revelador. Na sala, a presença do intérprete pode mediar parte das interações; nos intervalos, o estudante pode permanecer sem interlocutores. Aspilicueta *et al.* (2013, p. 404) observaram que as trocas entre crianças surdas e ouvintes no recreio se limitavam a poucas informações, enquanto diálogos mais amplos ocorriam entre os próprios surdos ou com profissionais fluentes em Libras. A experiência demonstra que acessibilidade pedagógica e convivência social não podem ser separadas.

A convivência com outros estudantes surdos possibilita circulação linguística, compartilhamento de experiências e construção identitária. Isso não implica negar a convivência com ouvintes, mas reconhecer que as relações entre pares surdos cumprem funções específicas. Em escolas onde existe apenas um aluno surdo, torna-se necessário estabelecer estratégias para garantir contato com a comunidade surda, professores surdos e outros estudantes sinalizantes.

As relações com os professores também são afetadas pela barreira linguística. Quando toda a comunicação ocorre por intermédio do intérprete, o estudante pode ter dificuldade para construir um vínculo direto com o docente. Perguntas, orientações e avaliações passam por uma terceira pessoa. O professor pode dirigir o olhar e a fala ao

intérprete, tratando o estudante como destinatário indireto. Uma prática inclusiva exige que o professor se dirija ao estudante surdo, mantenha contato visual e reconheça o intérprete como mediador, e não substituto do interlocutor.

As experiências narradas por estudantes surdos demonstram que os professores mais marcantes são frequentemente aqueles que utilizam Libras, recursos visuais e estratégias que favorecem a compreensão. Silva, Silva e Silva (2014, p. 269) identificaram que as trocas de conhecimento mais qualificadas ocorriam com docentes proficientes em língua de sinais. Os estudantes também relataram insatisfação com situações nas quais os professores transferiam à sala de recursos a responsabilidade por sua aprendizagem.

A transferência de responsabilidade pode provocar sobrecarga e fragmentação. O estudante frequenta a sala regular, mas precisa aprender efetivamente o conteúdo em outro espaço. Em vez de complementar o ensino, o atendimento especializado passa a substituí-lo. Essa organização reforça a ideia de que o professor regente ensina aos ouvintes, enquanto outro profissional cuida do estudante surdo.

O cotidiano escolar também é atravessado por representações sobre capacidade e inteligência. Silva *et al.* (2018, p. 474-475) registraram relatos de profissionais que presenciaram comentários depreciativos sobre estudantes surdos. A dificuldade com leitura e escrita era interpretada como falta de inteligência, desconsiderando as condições linguísticas desiguais. Essas representações afetam expectativas, relações e oportunidades de aprendizagem.

As baixas expectativas podem levar à simplificação de atividades, à aprovação sem aprendizagem e à emissão de certificados que não correspondem aos conhecimentos efetivamente construídos. Lacerda (2006, p. 176-177) alerta que estudantes surdos podem concluir etapas escolares sem acesso aos conteúdos que teriam potencial para aprender. A gravidade dessa situação está no fato de que a inclusão formal pode encobrir trajetórias de exclusão acadêmica.

Por outro lado, práticas acessíveis demonstram que as dificuldades não são inevitáveis. Castro e Kelman (2022, p. 164-165) observaram que a mediação por Libras, a comunicação multimodal, a pedagogia visual e o trabalho colaborativo produzem efeitos positivos na aprendizagem. Esses resultados deslocam o foco das limitações individuais para as possibilidades criadas pela organização pedagógica.

A participação da família também integra o cotidiano escolar. Muitas famílias ouvintes possuem pouco acesso à Libras e dependem da escola para compreender as especificidades linguísticas dos filhos. A instituição precisa orientar sem culpabilizar, promover oportunidades de aprendizagem da língua e estabelecer comunicação acessível. A parceria familiar torna-se mais produtiva quando reconhece o estudante como sujeito linguístico e cultural.

Outro desafio envolve a participação do estudante nas decisões sobre sua escolarização. Ele precisa ser consultado sobre estratégias, materiais, atuação do intérprete e dificuldades comunicativas. A escuta de sua experiência permite identificar barreiras que podem passar despercebidas pelos adultos ouvintes. Narrativas de estudantes surdos não devem ser tratadas apenas como depoimentos ilustrativos, mas como fontes de conhecimento sobre o funcionamento da escola.

O pertencimento depende de reconhecimento. O estudante precisa encontrar sua língua, sua cultura e suas experiências representadas no currículo e nas atividades escolares. A presença de produções em Libras, autores surdos, história da comunidade e manifestações culturais contribui para a construção de uma escola que não apenas tolera a diferença, mas a incorpora como dimensão legítima do conhecimento.

Os desafios cotidianos não podem ser resolvidos por ações isoladas. É necessário construir uma cultura escolar bilíngue e inclusiva, na qual a Libras circule entre diferentes sujeitos e espaços. A formação dos colegas ouvintes, a presença de adultos surdos, o planejamento colaborativo, a visualidade e a revisão do currículo são elementos que fortalecem essa cultura.

A inclusão precisa ser avaliada a partir da qualidade das experiências produzidas. Perguntar se o estudante está matriculado é insuficiente. Torna-se necessário indagar se compreende as aulas, participa dos debates, possui interlocutores, desenvolve a Libras, aprende o português escrito, estabelece amizades, expressa opiniões e reconhece-se no ambiente escolar. Essas dimensões permitem distinguir a presença física da participação efetiva.

Portanto, o cotidiano escolar constitui um campo de tensões, mas também de possibilidades. As experiências analisadas demonstram que a exclusão não ocorre apenas pela recusa da matrícula; ela pode estar presente nas interações superficiais, nos materiais inacessíveis, na ausência de Libras, na transferência de responsabilidades e nas baixas expectativas. Em sentido contrário, a inclusão se fortalece quando a escola assegura uma língua compartilhada, práticas visuais, profissionais qualificados, convivência entre pares e participação ativa dos estudantes surdos.

A efetivação de uma educação inclusiva linguisticamente responsável exige reconhecer que os direitos linguísticos, as práticas pedagógicas, a formação profissional e as relações cotidianas são dimensões inseparáveis. A escola regular somente se torna verdadeiramente inclusiva quando deixa de exigir que o estudante surdo se adapte silenciosamente à estrutura ouvinte e passa a transformar sua própria organização para acolher a diferença linguística como parte constitutiva da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes surdos em escolas regulares não pode ser reduzida à matrícula ou à presença física em sala de aula. Sua efetivação exige o reconhecimento da Libras como língua de instrução, interação e construção do conhecimento, bem como o ensino do português escrito como segunda língua. Quando essas condições não são asseguradas, permanecem barreiras que limitam a aprendizagem, a comunicação e o pertencimento escolar.

As discussões evidenciaram que a presença do intérprete de Libras, embora fundamental, não substitui a responsabilidade pedagógica do professor nem resolve isoladamente os problemas da inclusão. São necessárias formação docente, planejamento colaborativo, recursos visuais, materiais acessíveis e participação de profissionais e estudantes surdos.

Conclui-se que uma escola verdadeiramente inclusiva deve transformar suas práticas, relações e organização curricular. Assim, o estudante surdo poderá deixar de ser apenas inserido no espaço regular para participar efetivamente da vida escolar, com seus direitos linguísticos, culturais e educacionais respeitados.

REFERÊNCIAS

ASPILICUETA, Patricia; LEITE, Carla Delani; ROSA, Emileine Cristine Mathias; CRUZ, Gilmar de Carvalho. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 395-410, jul./set. 2013.

CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de; KELMAN, Celeste Azulay. Práticas pedagógicas inclusivas bilíngues de letramento para estudantes surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 28, e0119, p. 155-168, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0119>.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2, p. 257-280, maio/ago. 2007.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100005>.

PEREIRA, Kevin Lopes; FREITAS-REIS, Ivoni. Discursos sobre o papel do tradutor-intérprete educacional de Libras/Português. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, e0200, p. 439-456, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0200>.

SILVA, Carine Mendes da; MONTEIRO, Rosa; SILVA, Danielle Sousa da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Inclusão escolar: concepções dos profissionais da escola sobre o surdo e a surdez. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 38, n. 3, p. 465-479, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-37030002652017>.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2016/0201917>.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique; SILVA, Renata Carolina da. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 261-271, abr./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-737222245009>.