

COMUNICAÇÃO SEM BARREIRAS: O ENSINO DE LIBRAS PARA ALUNOS OUVINTES EM TURMAS REGULARES COM A PRESENÇA DE ALUNO(S) SURDO(S)

Janaina da Silva Oliveira¹
Mauro Silvano Medeiros Pereira²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar e analisar a importância do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para alunos ouvintes em turmas regulares que possuem a presença de alunos surdos, a fim de que a comunicação desse indivíduo surdo aconteça no ambiente da sala de aula e, conseqüentemente, no ambiente escolar. Fundamentado na abordagem qualitativa e na revisão bibliográfica, o estudo propõe refletir sobre como o ensino da LIBRAS pode promover uma educação mais inclusiva, equitativa e democrática. São apresentados aportes teóricos sobre o sujeito surdo, inclusão, cultura surda e práticas pedagógicas inclusivas. A análise demonstra que o ensino da LIBRAS aos ouvintes contribui para a eliminação de barreiras comunicacionais e sociais, promovendo o respeito à diversidade e facilitando a convivência entre alunos surdos e ouvintes. Conclui-se que a presença da LIBRAS no currículo escolar é uma estratégia essencial para a construção de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos.

Palavras-chave: LIBRAS. Inclusão. Educação. Aluno Surdo.

ABSTRACT

This article aims to present and analyze the importance of teaching Brazilian Sign Language (LIBRAS) to hearing students in regular classrooms that include deaf students, with the goal of enabling communication for the deaf individual within the classroom environment and, consequently, the broader school setting. Grounded in a qualitative approach and based on bibliographic review, the study seeks to reflect on how teaching LIBRAS can foster a more inclusive, equitable, and democratic education. The article presents theoretical contributions on deafness, inclusion, Deaf culture, and inclusive pedagogical practices. The analysis shows that teaching LIBRAS to hearing students contributes to the elimination of communicative and social barriers, promotes respect for diversity, and facilitates interaction between deaf and hearing students. It concludes that including LIBRAS in the school curriculum is an essential strategy for building truly inclusive educational environments.

Key words: LIBRAS. Inclusion. Education. Deaf Student.

1 INTRODUÇÃO

¹ Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: jsoneuropsip@gmail.com

² Professor/Mestre do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: mauro.medeiros@ufersa.edu.br.

Os seres humanos já nascem com a necessidade de interagir uns com os outros, pois a comunicação é inata ao ser humano.

Desde os primórdios da humanidade, o homem utilizava gestos com as mãos para se comunicar, sendo a linguagem gestual possivelmente anterior à linguagem oral (Corballis, 2002; Stokoe, 2001). Nesse sentido Vygotsky (2004, p. 113) acreditava que “os homens pré-históricos trocaram a comunicação gestual pela comunicação oral, pela palavra, quando começaram a utilizar ferramentas; trabalhando com as mãos ocupadas, precisaram inventar uma alternativa para dialogar.” Assim, aconteceu com a comunicação dos surdos, uma vez que, não tendo a oralidade como opção para se comunicar, eles tiveram que elencar os sinais como forma de se expressar.

A capacidade e a qualidade da interação através do diálogo permeiam todas as áreas significativas da vida de uma pessoa, de modo que essa deveria ser uma condição assegurada a todos. Diante dessa realidade, é fundamental destacar que o direito à comunicação e à interação é assegurado por diversas legislações brasileiras. A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 5º e 205, estabelece que todos têm direito à informação e à educação, promovendo o pleno desenvolvimento da pessoa e sua participação na sociedade (Brasil, 1988). Complementando esse princípio, a Lei nº 10.436/2002 reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda (Brasil, 2002). O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta essa lei, define diretrizes para o uso e ensino da Libras em instituições públicas e privadas, garantindo também a presença de intérpretes em espaços educacionais e administrativos (Brasil, 2005).

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça, em diversos artigos, o direito à comunicação plena e efetiva, por qualquer meio, incluindo Libras, tecnologia assistiva e outras formas alternativas de linguagem. O Estatuto define ainda a acessibilidade comunicacional como um direito essencial para a inclusão social (Brasil, 2015). Por fim, a Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras, contribui para assegurar a mediação adequada entre surdos e ouvintes, possibilitando o exercício pleno da cidadania por meio do diálogo acessível (Brasil, 2010).

Portanto, garantir o ensino da Libras para ouvintes, especialmente no contexto escolar, é uma ação que vai ao encontro do que preveem essas legislações. Mais do que uma prática educativa, trata-se de promover a equidade no acesso à comunicação e à convivência social.

Quando se fala em Libras, logo se remete à comunidade surda brasileira. A Língua de Sinais é uma manifestação cultural de comunidades surdas por todo o mundo e no Brasil não

é diferente. Além disso, como os ouvintes, em sua grande maioria, desconhecem a Língua de Sinais, faz com que o sujeito surdo se comunique com um número reduzido de indivíduos.

Desta forma, a comunidade surda brasileira sofre com essa indiferença no que diz respeito ao direito à comunicação. Mesmo tendo a Libras como língua oficial dessa comunidade, a realidade é diferente da que seria ideal para podermos falar em equidade de comunicação.

Quando se fala em Libras, logo se remete à comunidade surda brasileira. A Língua de Sinais é uma manifestação cultural de comunidades surdas por todo o mundo e no Brasil não é diferente.

Porém, o fato que se deve considerar é que a maior parte das pessoas surdas nascem de pais ouvintes e vão conviver, na grande maioria do tempo, com outros ouvintes, tornando a comunicação dos surdos limitada. Na maioria das vezes, a troca de informação nos âmbitos familiar e escolar é realizada por meio de mímica ou sinais criados pelas pessoas com quem os surdos convivem. Além disso, como os ouvintes, em sua grande maioria, desconhecem a Língua de Sinais, faz com que o sujeito surdo se comunique com um número reduzido de indivíduos (Silva; Martins, 2021).

A educação inclusiva representa um avanço nas políticas públicas brasileiras, sendo pautada pelo respeito à diversidade e ao direito de todos à educação. A inclusão de alunos com deficiência, especialmente surdos, em turmas regulares, impõe desafios à prática pedagógica, principalmente quando se trata da comunicação em sala de aula. A Libras, reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436/2002, é a língua natural da comunidade surda brasileira e desempenha papel central nesse processo. No entanto, a falta de conhecimento em Libras por parte dos alunos ouvintes pode comprometer a interação e a convivência com os colegas surdos.

Nesse contexto, este artigo propõe uma reflexão sobre a importância do ensino de Libras aos alunos ouvintes em turmas regulares com presença de alunos surdos. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica, buscando evidenciar como o domínio da Libras pelos ouvintes pode favorecer o processo de inclusão escolar, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a construção de um ambiente escolar mais acessível e respeitoso à diversidade linguística e cultural. O objetivo da pesquisa é analisar de que forma o ensino da Libras aos alunos ouvintes pode contribuir para a inclusão efetiva dos alunos surdos no ambiente escolar, promovendo a interação, o respeito às diferenças e a equidade na comunicação.

2 DESENVOLVIMENTO

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e bibliográfica. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, considerando a complexidade das interações humanas e a subjetividade dos sujeitos envolvidos (Minayo, 2001). Já a pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008), consiste no levantamento e análise de obras publicadas, como livros, artigos científicos e documentos oficiais, sendo uma estratégia essencial para a construção de referencial teórico sólido e embasado. Assim, optou-se por esse tipo de investigação a fim de reunir, analisar e interpretar contribuições relevantes que tratam da inclusão escolar, da comunidade surda e da importância do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para alunos ouvintes em turmas regulares.

Para a coleta e análise dos dados, foram utilizadas fontes secundárias, tais como livros acadêmicos, artigos de periódicos científicos, teses e dissertações, todos selecionados a partir de critérios de relevância, atualidade e pertinência ao tema. O processo de seleção seguiu um roteiro temático que envolveu palavras-chave como “inclusão escolar”, “LIBRAS”, “educação bilíngue” e “alunos ouvintes”, utilizando bases de dados como Scielo, Google Acadêmico e periódicos da CAPES. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), que permite identificar categorias e significados presentes nos textos, possibilitando uma leitura crítica e reflexiva das produções acadêmicas sobre o tema.

A escolha metodológica justifica-se pela natureza do problema investigado, que exige um olhar interpretativo e sensível às práticas inclusivas na escola. A abordagem qualitativa possibilita captar nuances e significados atribuídos por diferentes autores ao processo de inclusão por meio do ensino da LIBRAS, enquanto a pesquisa bibliográfica fornece um panorama teórico abrangente que sustenta a análise crítica do contexto educacional. A opção por essas estratégias visa garantir rigor científico, respeitando os princípios éticos e epistemológicos da pesquisa em educação (Lüdke; André, 2018).

A motivação para a realização deste estudo surgiu da percepção da necessidade de promover práticas pedagógicas mais inclusivas nas escolas, especialmente diante da presença de alunos surdos em turmas regulares. A escolha do tema foi influenciada por experiências acadêmicas e profissionais, bem como pela constatação de lacunas na formação de professores e na comunicação entre alunos ouvintes e surdos. Além disso, destaca-se a relevância social do tema, pois a aprendizagem da LIBRAS pelos ouvintes representa um

passo importante rumo à efetiva inclusão escolar, conforme preconizado pela legislação brasileira, como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005.

A metodologia adotada está diretamente alinhada aos objetivos da pesquisa, que buscam compreender como o ensino da LIBRAS para alunos ouvintes contribui para a inclusão de colegas surdos. Ao recorrer à pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, foi possível analisar criticamente produções que abordam a temática da inclusão e da educação bilíngue, oferecendo subsídios teóricos que ajudam a responder à pergunta norteadora do estudo. Dessa forma, a metodologia empregada se mostra eficaz para alcançar os objetivos propostos, permitindo uma reflexão fundamentada sobre os caminhos que podem ser trilhados para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Diante da importância do assunto, este artigo traz como pontes de discussão para pesquisa: 1. Políticas de inclusão e a defesa de uma escola que se adeque a todos; Esta seção discutirá os marcos legais e pedagógicos que sustentam a inclusão escolar no Brasil. Serão abordadas a Constituição Federal (1988), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), bem como autores como Mantoan (2003, 2006), que defende uma escola inclusiva baseada na diversidade e no direito de todos à aprendizagem.

2. A história da Língua Brasileira de Sinais; Nesta parte, será feita uma retomada histórica da origem e do reconhecimento da Libras no Brasil, destacando a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005. Autores como Quadros e Karnopp (2004) e Ferreira-Brito (1995) fundamentam a trajetória linguística e social da Libras como língua legítima.

3. Educação inclusiva e a surdez; A surdez será tratada sob uma perspectiva socioantropológica, rompendo com a visão médica da deficiência. Autores como Skliar (1998) e Sasaki (1997) são referências-chave para compreender a surdez como diferença cultural e não como patologia, destacando o impacto da inclusão em escolas regulares.

4. Libras como ferramenta de inclusão; A seção abordará o papel da Libras como meio de comunicação e inclusão, não apenas para surdos, mas como instrumento de acesso e cidadania. Autores como Stokoe (2001) e Corballis (2002), bem como contribuições brasileiras como Quadros (2004), embasam a defesa da Libras como ponte comunicativa entre mundos distintos.

5. Experiências e benefícios da aprendizagem de Libras por ouvintes; Serão discutidos estudos e experiências que mostram os efeitos positivos da aprendizagem de Libras por estudantes ouvintes. Trabalhos como os de Silva e Martins (2021) destacam os ganhos em empatia, socialização, e no desenvolvimento de uma cultura escolar mais respeitosa à diversidade.

6. O papel da escola na formação de uma cultura inclusiva; Esta seção abordará o papel formativo da escola na construção de valores inclusivos, com base em autores como Freire (1996), que defende uma educação dialógica e humanizadora, e Mantoan (2003), que reforça o papel da escola na transformação social.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, discutiremos sobre as Políticas de inclusão e a defesa de uma escola que se adeque a todos, tecendo reflexões epocais sobre a História da Língua Brasileira de Sinais bem como reflexões iniciais sobre a Educação inclusiva e a Surdez, fundamentando a LIBRAS como Ferramenta de Inclusão mediante as Experiências e Benefícios da Aprendizagem de LIBRAS por Ouvintes com ênfase na construção do Papel da Escola na Formação de uma Cultura Inclusiva, sob a perspectiva de Mantoan (2003), Lacerda (2006), Gesser (2009), Meireles (2010), Briega (2019) e outras normatizações emitidas pelo governo federal a respeito do tema, onde repousam o norteamento de nossas considerações.

3.1 Políticas de inclusão e a defesa de uma escola que se adeque a todos

No Brasil, aconteceram vários movimentos em direção à inclusão e ao respeito dos direitos humanos, os quais, tiveram como mola propulsora importantes documentos, como a Constituinte, na qual se baseou a nova Constituição (Brasil, 1988) do país, no ano de 1988.

Segundo Meireles (2010), atualmente, as Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil estão direcionadas na perspectiva de uma educação democrática que priorize a realização humana. Desta forma, a Educação Especial, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) é pensada abrangendo todos os níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e superior, assim como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, contempladas, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Nessa perspectiva, os alunos atendidos pela Educação Especial se restringem aos alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltipla), transtorno do Espectro Autista, altas habilidades/superdotação (Brasil, 2001).

Considerando os principais marcos legais referentes à inclusão educacional de pessoas com deficiência e principalmente de Surdos, faz-se necessário apontar a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), (Brasil, 2015), datada de 2015 e, portanto, o documento legal mais recente.

Nesta lei, encontramos no capítulo IV, artigos referentes aos deveres do Estado, família e comunidade escolar, sobre a educação de pessoas com deficiência, de modo a garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos com quaisquer diferenças linguística, cultural, racial ou que apresente comprometimentos físicos, intelectuais entre outros.

Dentre as inúmeras proposições encontradas no referido capítulo, são de grande relevância, o Art. 27 que afirma:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

Ao refletirmos sobre o conteúdo anteriormente apresentado e considerando as responsabilidades das instituições que integram o processo educacional de estudantes surdos, torna-se evidente que a ausência de um ambiente acessível e inclusivo para o ensino, permanência e participação desses alunos configura uma forma clara de omissão. Diante disso, é fundamental a construção e implementação de estratégias eficazes que assegurem a concretização das diretrizes estabelecidas nos documentos legais. Nesse sentido, destaca-se ainda a relevância de aspectos presentes no Art. 28 da LBI, especialmente em seus caputs, que merecem atenção e análise detalhada.

IV - oferta de educação bilíngue, em LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

(...)

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da LIBRAS, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da LIBRAS, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação (Brasil, 2015).

Percebe-se, assim, a ênfase na promoção de uma educação bilíngue, contemplando tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa, seja em contextos de classes bilíngues ou inclusivas. Além disso, evidencia-se a importância da adoção de ações que valorizem a cultura surda, sua língua e os processos de socialização dos sujeitos, aspectos que podem ser desenvolvidos por meio de diferentes estratégias e intervenções no âmbito escolar.

Dessa forma, constata-se a existência de respaldo legal que assegura a utilização de variadas práticas pedagógicas voltadas à garantia dos direitos fundamentais dos estudantes surdos, especialmente no que diz respeito ao acesso, à permanência, à participação e ao processo de aprendizagem. Ao abordarmos a necessidade de ambientes educacionais essencialmente bilíngues, é igualmente pertinente refletirmos sobre a importância do bilinguismo voltado aos alunos ouvintes — isto é, o ensino de LIBRAS como segunda língua, sendo o Português reconhecido como primeira.

De acordo com Lacerda (2006), as deficiências presentes no processo de inclusão escolar de estudantes surdos têm se mostrado pouco eficazes, uma vez que impõem limitações significativas ao desenvolvimento do aluno. Essas limitações reduzem as possibilidades de crescimento em aspectos essenciais, como os linguísticos, sociais, afetivos e identitários, entre outros. Portanto,

A experiência de inclusão parece ser muito benéfica para os alunos ouvintes que têm a oportunidade de conviver com a diferença, que podem melhor elaborar seus conceitos sobre a surdez, a Língua de Sinais e a comunidade Surda, desenvolvendo-se como cidadãos menos preconceituosos. Todavia, o custo dessa aprendizagem/elaboração não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno Surdo. Será necessário pensar formas de convivência entre crianças Surdas e ouvintes, que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos (Lacerda, 2006, p. 181).

A inserção de alunos surdos em escolas regulares evidencia a necessidade imediata de ampliar o repertório linguístico e cultural presente nesses espaços. Em determinadas situações, instituições escolares recebem estudantes estrangeiros que falam outras línguas e, por isso, demandam adaptações linguísticas específicas. No entanto, no caso dos alunos surdos, estamos diante de cidadãos brasileiros que, apesar de fazerem parte da mesma nação, ainda enfrentam exclusão dentro do próprio sistema educacional, sobretudo devido à ausência de políticas públicas eficazes que garantam o uso e o ensino da Libras no contexto escolar.

Essa realidade impõe uma reflexão urgente sobre a necessidade de ações concretas no sistema público de ensino, incluindo o planejamento de estratégias e a reestruturação dos ambientes escolares com foco na promoção da acessibilidade linguística. A aprendizagem de

Libras por parte da comunidade escolar ouvinte se configura como um caminho viável e necessário. Considerando que estudantes surdos enfrentam barreiras sensoriais que dificultam a aquisição espontânea da língua oral majoritária, é coerente, e justo, pensar em soluções que priorizem a aprendizagem da Libras pelos ouvintes, a fim de favorecer a comunicação, a troca de saberes e a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Para compreender a importância dessa medida, é fundamental conhecer a trajetória histórica da Língua Brasileira de Sinais. A seguir, será apresentada uma breve retrospectiva sobre o surgimento, o reconhecimento legal e o desenvolvimento da Libras no Brasil, evidenciando seu papel central na luta por direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda.

2.2 A história da Língua Brasileira de Sinais

Apesar da Libras, ser uma língua reconhecida através de documento oficial no Brasil, ainda pouco se ouve falar sobre ela, dando a impressão de que a mesma caminha à margem da sociedade, assim como o sujeito surdo em muitos os sentidos.

Para iniciarmos a reflexão sobre a importância do aprendizado de Libras como segunda língua para ouvintes, faz-se necessário termos conhecimento sobre o percurso pelo qual atravessou essa língua, principalmente no Brasil.

Registros sobre a Língua de Sinais na história datam de 1864, quando foi criada a Gallaudet University, em Washington, D.C., Estados Unidos, a primeira universidade do mundo voltada exclusivamente para a educação de pessoas surdas. A instituição foi fundada por meio de uma lei assinada pelo então presidente Abraham Lincoln, sendo um marco na história da educação bilíngue. Desde sua origem, utilizava como método o ensino por meio da Língua de Sinais Americana (ASL) combinada com a língua escrita, possibilitando aos alunos surdos o desenvolvimento da leitura e da escrita (GALLAUDET UNIVERSITY, 2024).

A partir do ano de 1885, a história do surdo no Brasil começa a ter visibilidade, com o então Imperador D. Pedro II, que, com o auxílio do professor Hernert Huet fundou o Imperial Instituto para Surdos-Mudos, no ano de 1887 na cidade do Rio de Janeiro. Mesmo aceitando surdos de todo país, só eram admitidas pessoas do sexo masculino. No ano de 1957 o Imperial Instituto passou a se chamar Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES), e foi nesse instituto que começou a ser criada, no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais.

Posteriormente, por volta de 1987, no Rio de Janeiro foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), uma unidade filantrópica sem fins lucrativos.

Infelizmente, em 1911, o Brasil regride quando foi proibida legalmente a Língua de Sinais e o oralismo foi adotado pelo INES. Sendo assim, a Língua de Sinais só foi novamente liberada no país, em meados de 1991, onde, pela primeira vez é reconhecida por lei. Entretanto, somente em 2001 que sai a promulgação da lei que reconhece a Libras como segunda língua oficial do país. Assegurada a Libras, então o direito de ser ensinada não somente a surdos como também a ouvintes, uma vez que passa a ser reconhecida como Língua.

A partir deste marco histórico, o surdo começa a ter direito a intérprete e, em 2010 essa profissão foi regulamentada. Desta forma, inicia-se uma nova história tendo o surdo e a LIBRAS um pouco mais de espaço em busca da inclusão.

Assim, bem recentemente, em 03 de agosto de 2021, foi decretada a Lei Nº 14.191 que altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional dispondo sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos.

“Art. 60-A” Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Atualmente, apesar dos avanços conquistados com relação ao direito do uso de LIBRAS pelo surdo, pela obrigatoriedade de intérpretes, ainda esbarramos na unilateralidade da comunicação, quando só uma das partes faz o domínio de um tipo de linguagem.

A realidade da escola é que, mesmo que o aluno surdo tenha um intérprete e consiga progredir em seus estudos, parte da sua construção de conhecimento é limitada. Vários estudiosos e pesquisadores da área já apontaram a importância da interação para a construção do conhecimento. Atualmente, para além das habilidades e competências acadêmicas adquiridas, é fundamental também adquirir competências e habilidades socioemocionais, cada vez mais necessárias no mundo em que vivemos.

Desta forma, como nos ensina Briega (2019, p. 19) se o surdo não consegue ter uma adequada interação com o que está sendo transmitido através do uso de LIBRAS, a sua construção de conhecimento dos conceitos científicos fica comprometida, pois a mediação do professor não se faz suficiente. Assim, há uma quebra nas conexões entre os saberes espontâneos que nascem da convivência entre professor/aluno e também com os alunos entre si no convívio escolar e fora dele.

Como mencionado anteriormente, a comunicação é uma habilidade natural do ser humano, e o domínio da linguagem oral e escrita constitui um dos principais traços que distinguem a espécie humana no contexto da diversidade biológica. O estudo da Língua Portuguesa, com suas regras, estruturas e funções, potencializa essa habilidade e amplia nossas possibilidades de interação social.

A Libras é uma língua, assim como a língua portuguesa e, como tal, carrega consigo características próprias e é utilizada principalmente pela comunidade surda.

A língua de sinais, como já vimos, tem uma gramática própria e se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Além disso, podemos encontrar nela outras características: a produtividade/criatividade, a flexibilidade, a descontinuidade e a arbitrariedade (Gesser, 2009, p. 363).

Entretanto, a LIBRAS nem sempre é vista desta maneira no Brasil. Segundo Gesser (2009), todas as vezes que se fala de LIBRAS nos deparamos com o desconhecimento até mesmo a banalidade, pois desde a década de 1960, quando foi conferido à língua de sinais o status linguístico, e mesmo 40 anos depois ainda temos que reafirmar a sua legitimidade. Sendo a capacidade de se comunicar, fundamental para o indivíduo, quando esta não é possível, limita-o, negando o direito de se expressar.

E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficaremos incapacitados e isolados, de um modo bizarro — sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas. E, de fato, podemos ser tão pouco capazes de realizar nossas capacidades intelectuais (Oliver, 2010, p. 19).

Entretanto, a aquisição da Libras se faz muito tardiamente e geralmente, o maior interesse, parte das pessoas surdas. Essa postura é prejudicial, como que diz Oliver Skacs (2010), o surdo sempre foi visto como deficiente, incapaz, e isso se deve à sua incapacidade de comunicação que por sua vez é acarretada pela aquisição tardia da Língua de Sinais, pois seus pais, familiares e amigos próximos de convivência não aprenderem a comunicar-se. Portanto, não há comunicação dentro de casa e ressalta a importância de a criança surda ser posta em contato com a Língua de Sinais o quanto antes.

Sendo assim, sabe-se que a Língua de Sinais faz parte da cultura surda, mas é fundamental que seja difundida para todos os ouvintes, e não se isole numa comunidade.

A linguagem define uma comunidade, e com LIBRAS não é diferente. A Linguagem de Sinais é o que dá identidade ao surdo. (Pereira, et al, 2011). Desta forma, considera-se que para que essa língua seja de fato efetiva, ela também deve ser difundida e ensinada como segunda língua para os ouvintes, possibilitando, assim, uma comunicação plena a todos.

Nesse sentido, a educação inclusiva precisa ser compreendida não apenas como a inserção física do aluno com deficiência em uma sala regular, mas como a promoção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e assegurem a participação ativa de todos. Para que o aluno surdo se sinta, de fato, incluído, é indispensável que a escola ofereça um ambiente bilíngue, em que a Libras circule não apenas entre os surdos, mas também entre os ouvintes.

2.3 Educação Inclusiva e a Surdez

A proposta de inclusão escolar no Brasil está respaldada por documentos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), e mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Segundo Mantoan (2003), a inclusão não significa apenas colocar o aluno com deficiência na escola, mas promover sua efetiva participação no processo educacional.

Para Quadros (2006), a pessoa surda deve ser compreendida em uma perspectiva cultural e linguística. A pessoa surda é usuária de uma língua visual-espacial, e não do português oral como primeira língua. Essa condição linguística deve ser considerada nas práticas pedagógicas voltadas para sua inclusão.

A inclusão escolar é um processo que ultrapassa a simples inserção física do aluno com deficiência nas salas de aula. Ela demanda práticas pedagógicas adaptadas, sensibilidade por parte dos educadores, e sobretudo, o reconhecimento do direito à diferença. Na perspectiva da inclusão linguística, a presença da Libras como ferramenta acessível e eficaz transforma o espaço escolar em um ambiente de diálogo e construção conjunta do conhecimento.

Diversos estudos apontam que, mesmo com a legislação vigente, como a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta essa lei e estabelece a obrigatoriedade da formação de professores em Libras, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura o direito à comunicação e à acessibilidade, a aplicação prática da inclusão ainda encontra entraves, especialmente pela ausência de formação dos profissionais da educação em Libras. Essa lacuna também se estende aos alunos ouvintes, que permanecem alheios à língua e cultura dos colegas surdos, o que compromete a formação de vínculos sociais e prejudica a aprendizagem colaborativa. Pesquisas como as de Quadros e Schmiedt (2006) evidenciam que a falta de preparo docente compromete a mediação pedagógica com

alunos surdos, enquanto Moura (2000) destaca que a ausência do ensino de Libras para os ouvintes dificulta o estabelecimento de relações significativas entre surdos e ouvintes no ambiente escolar. Já Silva e Martins (2021) reforçam que o desconhecimento da Libras por parte dos alunos ouvintes reduz o engajamento social do aluno surdo, promovendo isolamento e prejudicando a inclusão efetiva.

Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de políticas educacionais que incentivem a formação bilíngue, não apenas para alunos surdos, mas também para ouvintes e professores. A escola é o espaço ideal para a promoção de práticas inclusivas que reconheçam a Libras como uma das línguas de instrução e convivência. A convivência com a diversidade linguística e cultural desde a infância, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, tolerantes e preparados para interagir em uma sociedade plural.

A formação dos professores, nesse contexto, também merece destaque. Segundo dados do Censo Escolar de 2022, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), grande parte dos docentes ainda não possui formação adequada para atuar com alunos surdos. O domínio da Libras ainda é restrito a um número reduzido de profissionais, o que reforça a urgência de investimentos em cursos de capacitação e em políticas de valorização da educação inclusiva.

Nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais revela-se como um instrumento fundamental para a efetivação da inclusão escolar e social dos alunos surdos. Mais do que um código de comunicação, a Libras é uma língua legítima, que garante o acesso ao conhecimento, à cultura e à interação social plena desses estudantes. Quando integrada às práticas pedagógicas, a referida língua não só facilita a aprendizagem do aluno surdo, mas também promove o respeito à diversidade linguística e cultural dentro do ambiente escolar.

2.4 LIBRAS como Ferramenta de Inclusão

A importância da presença da Libras no ambiente escolar também se expressa na necessidade de romper com uma cultura educacional historicamente excludente, marcada pela predominância de práticas pedagógicas voltadas para a homogeneização dos sujeitos. A inclusão da Libras no cotidiano escolar, nesse contexto, não apenas facilita a comunicação com estudantes surdos, mas também promove uma reconfiguração do espaço escolar como um ambiente que valoriza a pluralidade linguística e cultural (moura, 2000). Ou seja, ao integrar a Libras como uma língua de uso comum entre surdos e ouvintes, a escola passa a atuar de forma efetiva na construção de uma educação para todos.

Essa abordagem bilíngue, segundo Fernandes (2007), contribui para o desenvolvimento cognitivo e social não apenas dos alunos surdos, mas também dos alunos ouvintes, que passam a compreender e conviver com a diferença de maneira mais naturalizada. A aprendizagem da Libras favorece a ampliação do repertório linguístico dos ouvintes e os sensibiliza para as questões da acessibilidade, despertando valores como empatia e solidariedade. Em um mundo cada vez mais diverso, o domínio de diferentes línguas — inclusive visuais-gestuais — deve ser entendido como um diferencial formativo para a cidadania global.

É necessário destacar ainda o papel do professor nesse processo de valorização da Libras. Segundo Karnopp (2010), a formação docente deve incluir conteúdos específicos sobre a educação bilíngue, cultura surda e a própria aquisição da Libras como língua adicional. Quando os educadores estão devidamente preparados para lidar com a diversidade linguística em sala de aula, as práticas pedagógicas tornam-se mais inclusivas e dialógicas, permitindo que a escola atue de forma mais coerente com os princípios estabelecidos pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Além disso, a valorização da Libras nas escolas está diretamente relacionada à construção da identidade surda. Como lembra Perlin (2003), o reconhecimento da língua de sinais como meio de comunicação legítimo contribui significativamente para o fortalecimento da autoestima de estudantes surdos, que passam a se sentir pertencentes a um grupo e reconhecidos em sua especificidade linguística. Isso influencia positivamente seu desempenho escolar e sua participação em atividades coletivas.

A integração da Libras como componente curricular, portanto, deve ser compreendida não como um acréscimo pontual ao currículo, mas como parte estrutural de uma proposta pedagógica que se compromete com a inclusão. Quando se ensina Libras aos alunos ouvintes, não se está apenas ensinando uma nova forma de comunicação, mas fomentando valores fundamentais para a convivência democrática: respeito, igualdade de direitos e reconhecimento da diversidade.

Portanto, torna-se urgente a implementação de políticas públicas educacionais que garantam a oferta da Língua brasileira de sinais em todas as etapas da educação básica, como forma de promover a equidade no acesso ao conhecimento e à interação social. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer investimento contínuo na formação de professores, na produção de materiais acessíveis e na criação de espaços de convivência em que essa forma de comunicação visual-gestual seja amplamente utilizada, respeitada e difundida. Assim, mais do que uma ferramenta de inclusão, a língua assume um papel político

e social de extrema relevância para a consolidação de uma educação democrática e comprometida com os direitos humanos.

2.5 Experiências e Benefícios da Aprendizagem de LIBRAS por Ouvintes

Conforme Vygotsky (2001), a linguagem exerce um papel central na formação das funções psicológicas superiores, sendo essencial para o desenvolvimento do pensamento e para a constituição do sujeito como ser social. É por meio da linguagem que o indivíduo acessa o conhecimento, estabelece vínculos interpessoais e constrói sua identidade dentro do contexto cultural em que está inserido.

Para o autor (2001), o processo de desenvolvimento cognitivo está intimamente ligado às interações sociais e ao ambiente cultural no qual a criança se desenvolve. Assim, a linguagem não deve ser compreendida apenas como um instrumento de comunicação, mas como um elemento estruturante do pensamento e da consciência. Vygotsky (2001) enfatiza que a linguagem molda a forma como o sujeito interpreta o mundo e a si mesmo, distinguindo o ser humano de outras espécies justamente pela capacidade de significar e ressignificar a realidade por meio da palavra.

A aquisição da linguagem, para a maioria dos seres humanos, ocorre de forma natural por meio da convivência social e da exposição cotidiana à língua falada. No entanto, no caso das pessoas surdas, esse processo é significativamente impactado por barreiras sensoriais, já que a via auditiva, predominante na comunicação oral, não está acessível. Além disso, o fato de viverem em uma sociedade majoritariamente oralizada agrava ainda mais as dificuldades, limitando o acesso precoce à linguagem e comprometendo o pleno desenvolvimento linguístico. Essa limitação no acesso à linguagem pode gerar atrasos significativos que afetam não apenas o desempenho cognitivo, mas também o desenvolvimento emocional e social dos sujeitos surdos. A ausência de uma língua compartilhada desde os primeiros anos de vida compromete o contato com os saberes socialmente valorizados, dificultando o acesso à informação e, por consequência, restringindo a participação plena desses indivíduos na sociedade.

Lacerda (2006, p. 165) ressalta que o atraso na aquisição da linguagem por crianças surdas “pode trazer consequências emocionais, sociais e cognitivas, mesmo que realizem aprendizado tardio de uma língua”. Isso evidencia a importância de garantir, desde cedo, o acesso à Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, assegurando às crianças surdas o direito à comunicação, à aprendizagem e à formação de sua identidade cultural e linguística.

Como resultado das barreiras enfrentadas no processo de aquisição linguística, crianças surdas frequentemente apresentam um desempenho escolar inferior ao de seus colegas ouvintes da mesma faixa etária, refletindo atrasos na construção do conhecimento e no desenvolvimento acadêmico. Essa defasagem evidencia a necessidade de estratégias educacionais específicas que promovam a ampliação de suas habilidades cognitivas e comunicativas, respeitando suas particularidades linguísticas.

Nesse contexto, refletir sobre a inclusão de alunos surdos demanda, inevitavelmente, a retomada do debate sobre o bilinguismo e a implementação de práticas pedagógicas em ambientes bilíngues. A efetivação da inclusão não pode ocorrer dissociada do reconhecimento da Língua de Sinais como primeira língua (L1) dos sujeitos surdos. É por meio dela que esses estudantes acessam o mundo, estruturam o pensamento e, posteriormente, entram em contato com a segunda língua (L2), geralmente a língua oral majoritária utilizada no meio escolar e social. Segundo Quadros e Karnopp (2004), o bilinguismo na educação de surdos pressupõe o reconhecimento da Libras como língua natural da pessoa surda, sendo essencial para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Skliar (1998) também reforça que o ambiente bilíngue é o espaço em que a diferença linguística não é vista como deficiência, mas como uma variação legítima da linguagem humana, o que contribui para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Dessa forma, o uso da Libras como L1 e do português escrito como L2 deve ser respeitado e incorporado às práticas pedagógicas, garantindo o acesso pleno ao currículo e à interação social. Garantir esse percurso bilíngue significa respeitar os direitos linguísticos dos alunos surdos e oferecer-lhes condições equitativas de aprendizagem, favorecendo sua participação plena e significativa na vida escolar e social.

Entretanto, como assegurar o pleno uso da LIBRAS no ambiente escolar sem considerar a necessidade de sua aprendizagem por todos os membros da comunidade escolar? É fundamental reconhecer que, sem interlocutores que compartilhem a mesma língua, a criança surda encontrará sérias limitações em suas interações diárias. A ausência do uso da LIBRAS pelos colegas, professores e demais profissionais compromete não apenas a comunicação, mas também impede experiências de convivência, trocas simbólicas e processos significativos de aprendizagem. A inclusão, nesse sentido, só se torna real quando a língua do aluno surdo é compreendida e utilizada por todos à sua volta.

Embora a legislação brasileira, através do decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, reconheça a necessidade de apoiar a comunidade escolar no uso e na difusão da Língua Brasileira de Sinais, a concretização dessa diretriz ainda enfrenta diversos obstáculos. As

limitações políticas e econômicas, muitas vezes impostas pelas instâncias governamentais, dificultam a organização das escolas para a efetivação de práticas realmente inclusivas.

Implementar todas as propostas voltadas à inclusão escolar representa um desafio multifacetado, especialmente em um sistema educacional que, historicamente, teve pouca vivência com a diversidade. Durante muito tempo, pessoas com deficiência foram mantidas à margem do processo educacional, o que resultou em uma escassa experiência institucional com a construção de práticas pedagógicas voltadas à heterogeneidade dos sujeitos.

Nesse cenário, a proposta de inclusão exige uma profunda reestruturação da cultura escolar, implicando mudanças de atitudes, práticas e concepções. Diversas barreiras ainda se impõem à efetivação da inclusão, como as arquitetônicas, metodológicas, atitudinais e financeiras. No caso específico dos estudantes surdos, no entanto, é preciso destacar uma barreira ainda mais significativa: a barreira linguística.

A linguagem é um dos principais elementos que constituem a identidade cultural e social de um povo. Quando essa dimensão é negligenciada, comprometemos o próprio processo de humanização e socialização do sujeito. Para os alunos surdos, a exclusão linguística não apenas dificulta a comunicação, mas afeta diretamente o seu acesso ao conhecimento, às interações sociais e à construção de vínculos dentro do ambiente escolar.

Enfrentar essa realidade implica reconhecer que é a escola quem precisa se transformar para acolher adequadamente os alunos surdos. Isso significa assumir que toda a comunidade escolar – professores, funcionários e, principalmente, os estudantes ouvintes – deve estar envolvida no processo de aprendizagem da Libras. É nesse grupo, formado por colegas de classe e demais membros da escola, que a criança surda vivencia suas primeiras interações sociais e experiências significativas. A presença de interlocutores fluentes em Libras é fundamental para garantir o compartilhamento de saberes, a convivência e o desenvolvimento integral desses alunos.

Diante disso, sugiro a implementação de políticas públicas que assegurem o ensino da LIBRAS também aos alunos ouvintes, desde os primeiros anos da Educação Básica. Tal iniciativa representaria um passo concreto na construção de ambientes bilíngues e verdadeiramente inclusivos, nos quais surdos e ouvintes possam interagir em condições de equidade, contribuindo coletivamente para a formação de uma sociedade mais justa, plural e acolhedora.

Estudos apontam que quando os ouvintes aprendem Libras, há um aumento significativo na interação com os alunos surdos, o que melhora o clima escolar e fortalece os vínculos interpessoais (Lacerda, 2012). A comunicação direta entre surdos e ouvintes, sem

depender exclusivamente do intérprete, fortalece a autonomia e o protagonismo dos alunos surdos. Pesquisas como as de Fernandes e Silva (2010) demonstram que a presença da Libras como parte do cotidiano escolar contribui para a construção de uma cultura de respeito à diversidade linguística. Além disso, Quadros e Schmiedt (2006) destacam que o aprendizado da língua de sinais por parte dos ouvintes favorece a mediação pedagógica e promove uma vivência escolar mais colaborativa e inclusiva.

Além disso, o ensino de Libras contribui para o desenvolvimento de atitudes inclusivas e para a formação de uma consciência crítica sobre a diversidade. Para Skliar (1998), o contato com a língua de sinais por parte dos ouvintes promove uma resignificação da deficiência, reconhecendo o surdo como sujeito de direitos e portador de uma identidade cultural própria. De acordo com Skliar (1998), o contato dos ouvintes com a Língua de Sinais promove uma importante mudança na forma como a pessoa surda é percebida no ambiente escolar. Ao aprenderem e utilizarem essa forma de comunicação, os ouvintes passam a enxergar o surdo não mais como alguém deficiente, mas como um sujeito pleno, com identidade linguística e cultural própria. Essa resignificação contribui para romper com a lógica do capacitismo, valorizando a diferença em vez de tentar “corrigi-la”. Nesse sentido, o ensino da Libras dentro das escolas não apenas favorece a comunicação, mas também fortalece uma cultura de respeito, inclusão e reconhecimento dos direitos da pessoa surda como cidadã ativa e participante.

2.6 O Papel da Escola na Formação de uma Cultura Inclusiva

A escola, enquanto espaço de formação social e cultural, exerce um papel decisivo na consolidação de valores como respeito, diversidade e equidade. Diante da proposta de inclusão dos alunos surdos, torna-se indispensável que as instituições de ensino adotem práticas pedagógicas bilíngues, nas quais a Língua Brasileira de Sinais seja reconhecida não apenas como um meio de comunicação, mas como um instrumento legítimo de acesso ao conhecimento e à participação social.

O ensino de Libras para alunos ouvintes é uma das estratégias mais eficazes para fortalecer o respeito à diferença e promover a convivência democrática. Aprender Libras permite aos ouvintes não apenas a comunicação com seus colegas surdos, mas também o reconhecimento da cultura surda como parte integrante da diversidade humana. Como apontam Capovilla e Raphael (2001), a difusão da Libras entre os ouvintes contribui significativamente para romper barreiras comunicacionais e construir ambientes mais igualitários e cooperativos.

A introdução da LIBRAS pode se dar por meio de projetos interdisciplinares, oficinas, ações culturais e propostas do grêmio estudantil, sempre com o objetivo de promover uma educação inclusiva de fato, e não apenas em termos legais. Contudo, isso demanda o compromisso da escola em construir uma política linguística que valorize a LIBRAS em todas as suas dimensões: linguística, cultural e pedagógica.

Segundo Skliar (1998), é preciso abandonar a concepção do surdo como deficiência para compreendê-la como uma diferença cultural. Nesse contexto, a inclusão vai além da permanência física do aluno surdo em sala de aula: ela exige participação ativa, trocas simbólicas e a presença de interlocutores fluentes em sua língua natural. A ausência dessa mediação linguística resulta em exclusão, mesmo quando o aluno está fisicamente presente na escola.

Lacerda (2006) também destaca que a falta de domínio da Libras pelos membros da comunidade escolar gera impactos significativos no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança surda, dificultando sua trajetória educacional. Assim, promover o ensino desta língua para os ouvintes é uma medida essencial para garantir o direito à aprendizagem e à inclusão dos alunos surdos.

A escola, ao assumir esse compromisso, precisa compreender que é ela quem deve se adequar às necessidades dos estudantes surdos — e não o contrário. Isso significa investir na formação continuada de seus profissionais, na produção de materiais acessíveis e, principalmente, na criação de um ambiente onde todos os alunos possam interagir em pé de igualdade. De acordo com Meireles (2010), uma educação verdadeiramente inclusiva se baseia em práticas democráticas e no reconhecimento das diferenças como elementos constituintes da coletividade.

Assim, pensar uma cultura escolar inclusiva é, também, repensar a estrutura do sistema educacional como um todo. Historicamente, a educação brasileira teve pouca experiência com a diversidade, e as pessoas com deficiência, incluindo os surdos, estiveram por muito tempo excluídas dos contextos escolares. A construção de uma escola inclusiva requer, portanto, a superação de diversas barreiras — arquitetônicas, metodológicas, atitudinais e, sobretudo, linguísticas.

No caso dos alunos surdos, a barreira linguística é uma das mais significativas, pois impede a interação e o acesso ao conhecimento. Como afirmam Fernandes e Karnopp (2011), “a língua é o elemento estruturante da cultura e da identidade de um povo; negar ou dificultar o acesso à língua é negar também a cidadania”. Portanto, para que a inclusão se efetive, é indispensável o envolvimento ativo de todos os segmentos da comunidade escolar. O ensino

da LIBRAS aos alunos ouvintes representa um passo fundamental na construção de ambientes educacionais bilíngues, nos quais todos os estudantes — surdos e ouvintes — possam interagir, aprender e compartilhar experiências. A partir dessa prática, será possível avançar na consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises desenvolvidas ao longo deste trabalho, torna-se evidente que o ensino da Libras para alunos ouvintes não deve ser considerado um recurso opcional, mas uma estratégia pedagógica essencial para a promoção da inclusão real e efetiva de estudantes surdos nas salas de aula regulares. A inclusão de alunos surdos exige mais do que apenas a sua presença física no ambiente escolar, demanda ações que garantam sua plena participação nas interações sociais e nos processos de aprendizagem, sendo a comunicação o fator central para a consolidação desse processo.

A ausência de uma língua comum entre surdos e ouvintes representa uma barreira significativa, que compromete não apenas o rendimento acadêmico, mas também o desenvolvimento social, emocional e identitário desses alunos. Quando a LIBRAS é limitada à comunidade surda, cria-se um espaço de exclusão linguística dentro da própria escola, que deveria ser um ambiente plural, democrático e acessível a todos. Por isso, o ensino da LIBRAS aos ouvintes representa um passo fundamental na eliminação das barreiras comunicacionais, promovendo não só a equidade, mas também a convivência baseada no respeito à diferença.

Tais considerações objetivam a reconstrução curricular para a efetivação do direito de convivência social e escolar plena da comunidade surda, visando às garantias do acesso e permanência no ambiente escolar – sendo observada a capacidade de construção de laços entre todos os estudantes – bem como a construção de novos horizontes após o término das etapas na Educação Básicas, sejam estas no Ensino Superior, no Ensino Técnico ou no Mercado de Trabalho. O contato com a LIBRAS desde os primeiros anos escolares pode contribuir para a construção de uma nova cultura educacional, na qual a diversidade linguística seja compreendida como uma riqueza e não como um obstáculo. Além disso, é uma forma de romper com o paradigma assistencialista e paternalista que historicamente marcou a relação da sociedade com as pessoas com deficiência, incluindo os surdos. Quando a LIBRAS é ensinada aos ouvintes, reconhece-se o surdo como sujeito de direitos e protagonista de sua trajetória educativa e social.

É importante destacar que essa mudança não pode ocorrer apenas por meio de iniciativas isoladas de professores ou instituições. É necessário que existam políticas públicas robustas e coerentes, que garantam a obrigatoriedade e a efetividade do ensino da LIBRAS nas escolas, bem como a formação adequada dos profissionais da educação para o uso dessa língua em suas práticas pedagógicas. Conforme enfatiza Quadros (2004), a educação bilíngue de surdos exige um modelo educacional específico, que respeite e valorize a língua de sinais como primeira língua e o português como segunda língua. Esse modelo, no entanto, deve ser expandido também para os ouvintes, que precisam se tornar usuários funcionais da LIBRAS para que a inclusão seja de fato concretizada.

Outro ponto fundamental é o reconhecimento da LIBRAS como patrimônio linguístico e cultural do Brasil, conforme estabelecido pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005. Contudo, a simples existência de dispositivos legais não garante sua aplicação. É necessário que gestores escolares, professores, pais e estudantes estejam engajados na criação de um ambiente inclusivo, onde a LIBRAS esteja presente não apenas nas aulas específicas, mas em todas as dimensões da vida escolar.

Portanto, este estudo reforça a urgência da inclusão da LIBRAS como disciplina obrigatória para ouvintes, especialmente em contextos onde há alunos surdos matriculados. Essa medida não representa apenas um ato de inclusão, mas uma ação de justiça social e de construção de uma sociedade mais igualitária, onde todos tenham as mesmas oportunidades de participar, comunicar-se e aprender.

É preciso repensar o papel da escola como mediadora de relações sociais, culturais e linguísticas, reconhecendo sua responsabilidade na construção de uma sociedade bilíngue, onde a LIBRAS ocupe o lugar que lhe é de direito. A promoção dessa língua entre ouvintes é, acima de tudo, um gesto de empatia, de respeito e de compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos.

A pesquisa bibliográfica, neste estudo, tem como principal função oferecer uma base teórica sólida para refletir criticamente sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais a alunos ouvintes, especialmente em contextos educacionais inclusivos. Ao reunir contribuições de autores, legislações e diretrizes que tratam da educação de surdos e da formação de uma cultura escolar bilíngue, a investigação busca evidenciar a Libras como elemento fundamental para a promoção da equidade, da participação e da cidadania no ambiente escolar.

No campo acadêmico, a pesquisa contribui para o avanço das discussões sobre práticas pedagógicas inclusivas, formação docente e políticas linguísticas na educação básica. Ao analisar diferentes perspectivas e experiências sobre o ensino da Libras, amplia-se a

compreensão do papel da escola na construção de uma sociedade mais democrática, sensível à diversidade linguística e comprometida com os direitos humanos.

Do ponto de vista social, o estudo reafirma a importância da Libras como ferramenta de acesso à comunicação e à aprendizagem, não apenas para os alunos surdos, mas também para os ouvintes, que passam a desenvolver empatia, consciência social e habilidades de convivência com a diferença. Assim, a pesquisa bibliográfica contribui para fomentar uma cultura de respeito, diálogo e inclusão, mostrando que ensinar Libras aos ouvintes é um passo essencial para consolidar uma educação mais justa, acessível e acolhedora para todos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

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

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regula a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 set. 2010.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. Dispõe sobre a educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 ago. 2021. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/censo-escolar-2022>. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRIEGA, Diléia Aparecida Martins. **Você disse Libras? O acesso do surdo à educação pelas mãos do intérprete de Libras**. Araraquara, SP: Letraria, 2019.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: Edusp, 2001.

CORBALLIS, M. C. **From hand to mouth: the origins of language**. Princeton: Princeton University Press, 2002.

FERNANDES, Eulália. **A prática da inclusão escolar: o cotidiano de uma escola pública**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FERNANDES, Eulália; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES, Eulália; SILVA, Maria Inês Ghilardi. **A Libras como disciplina na formação dos professores e os desafios da inclusão**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 249–260, 2010.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLAUDET UNIVERSITY. **História da Universidade Gallaudet**. Washington, D.C., 2024. Disponível em: <https://www.gallaudet.edu/about/history/>. Acesso em: 13 jun. 2025.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KARNOPP, Lodenir Becker. A formação de professores para o ensino de Libras: políticas e práticas. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, R. G. A. (Orgs.). **Libras? Que língua é essa?** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Inclusão escolar de alunos surdos: processos de escolarização e práticas pedagógicas**. São Paulo: Plexus, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão do aluno surdo: a mediação da linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, S. R. (Orgs.). **Inclusão do aluno surdo: estratégias pedagógicas**. São Paulo: Plexus, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A atuação do intérprete de Libras e o acesso ao ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTANA, A. P. (Orgs.). **Intérprete de Libras: em atuação educacional**. São Paulo: Plexus, 2012.

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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva: em construção**. São Paulo: Summus, 2006.

MEIRELES, Márcia Aparecida. **Educação Especial e Políticas Públicas no Brasil: uma abordagem crítica**. São Paulo: Cortez, 2010.

MEIRELES, Marcia Denise Pletsch. Políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios e possibilidades. In: JANUZZI, G.; LIMA, C. G. (Orgs.). **Educação inclusiva: pesquisa, formação e prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 91–106.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MOURA, Maria Cecília Rafael de. **O surdo e a educação: novos olhares, novas possibilidades**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo, o texto e a gramática**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

OLIVER, Michael. **O modelo social da deficiência e a prática da inclusão**. Tradução de Ana Maria Goulart. São Paulo: Mediação, 2010.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha et al. **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Universidades, 2011.

PERLIN, Gládis. **Identidade surda: algumas discussões**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 23, n. 61, p. 27-38, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Maura Corcini. **Inclusão escolar e alunos surdos: o papel da Libras e da formação de professores**. Revista Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 729–757, out./dez. 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SILVA, Elizângela de Oliveira; MARTINS, Gláucia da Silva. **O ensino da Libras e a formação docente para a inclusão de surdos**. Revista Educação Pública, v. 21, n. 17, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br>. Acesso em: 13 jun. 2025.

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

STOKOE, William C. **Language in hand: why sign came before speech**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2001.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdez: identidades e diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.