



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**

**CENTRO DE CIÊNCIAS DE GRAJAÚ
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS NATURAIS-QUÍMICA**

ÉRICA DOS SANTOS CLEMENTE

DESAFIOS DO ALUNO SURDO: experiências inclusivas na escola José
Rodrigues da Costa

Grajaú - MA

2025

ÉRICA DOS SANTOS CLEMENTE

DESAFIOS DO ALUNO SURDO: experiências inclusivas na escola José
Rodrigues da Costa

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
junto à coordenação do Curso de Licenciatura
em Ciências Naturais – Química da
Universidade Federal do Maranhão - UFMA,
Centro de Ciências de Grajaú, como requisito
para obtenção do título de Licenciado em
Ciências Naturais com Habilitação em
Química.

Orientadora: Me. Eveline Gonçalves Dias

Grajaú - MA

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

dos Santos Clemente, Érica.

Desafios do aluno surdo : experiências inclusivas na
escola José Rodrigues da Costa / Érica dos Santos
Clemente. - 2025.

38 p.

Orientador(a): Eveline Gonçalves Dias.

Monografia (Graduação) - Curso de Ciências Naturais -
Química, Universidade Federal do Maranhão, Grajaú-ma,
2025.

1. Aluno Surdo. 2. Bilinguismo. 3. Educação
Inclusiva. 4. Libras. I. Gonçalves Dias, Eveline. II.
Título.

ÉRICA DOS SANTOS CLEMENTE

DESAFIOS DO ALUNO SURDO: experiências inclusivas na escola José Rodrigues da Costa

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado junto à coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais - Química da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Centro de Ciências de Grajaú, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Ciências Naturais com Habilitação em Química.

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Me. Eveline Gonçalves Dias
Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Orientador(a)

Prof^a. Me. Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira
Universidade Federal do Maranhão - UFMA
1º membro da banca examinadora

Prof. Dr. Rubenil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Maranhão - UFMA
2º membro da banca examinadora

AGRADECIMENTOS

Quero aqui expressar minha imensa gratidão ao Senhor pelo dom da vida, pela oportunidade a mim concedida de ingressar em uma instituição acadêmica e pela realização deste trabalho, do qual é uma grande conquista. A Deus, toda honra e glória.

À minha mãe Eliane dos Santos e ao meu pai Raimundo Ribeiro dos Santos por serem minha fonte de inspiração e atuarem como minha rede de apoio durante minha jornada acadêmica.

Aos meus irmãos Renata dos Santos, Renato dos Santos e Elen Maria dos Santos pelo incentivo e apoio prestados.

Ao meu esposo Taywan Moraes Clemente Guajajara, que tem sido meu braço direito ao longo desses anos, sou grata por apoiar meus sonhos, me incentivar a focar na minha jornada acadêmica e por ser meu maior exemplo dentro e fora de casa.

Aos meus filhos Tawane Santos Clemente Guajajara e Taywnan dos Santos Clemente Guajajara, pela alegria que me proporcionam e transmitem, por serem o motivo da minha inspiração para ser uma pessoa melhor e a quem dedico esse trabalho.

À minha orientadora, professora Mestre Eveline Gonçalves Dias, pelo excelente trabalho prestado, a qual respeito e admiro, agradeço pelos conselhos sinceros, pela compreensão e paciência concedidos a mim durante esses meses.

Aos meus excelentíssimos professores que me transmitiram tantos ensinamentos, conhecimentos e vivências e a quem sou profundamente grata.

Às minhas colegas Kaline da Silva dos Santos, Alice Nascimento Araújo Martins e Ingrid Isete Carlos Guajajara, pelo companheirismo durante esses anos, as quais desenvolvi uma amizade sincera e pelas quais suas conquistas se tornam minhas também.

À Universidade Federal do Maranhão, especialmente o campus de Grajaú, pela oportunidade de ingressar e concluir minha primeira graduação, pela excelência de trabalho prestado; a cada colaborador desta instituição a minha sincera gratidão.

À Escola José Rodrigues da Costa, em nome da diretora Cibele Maria Carola que tão prontamente se disponibilizou em me receber para execução deste trabalho. À aluna surda entrevistada e à intérprete de Libras, pela importante colaboração a esta pesquisa.

E aos meus professores de Libras da Universidade Federal do Maranhão, Josafá da Conceição Clemente e Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira, que, em trabalho conjunto, despertaram em mim o interesse por essa língua.

“Libras não é apenas uma língua, e sim um portal de comunicação, onde se ouve com os olhos, o que as mãos falam.”

(Jorge Maia)

RESUMO

O presente trabalho tem por intuito analisar os desafios do aluno surdo e as experiências inclusivas na escola José Rodrigues da Costa, em Grajaú-MA. O ensino inclusivo para os surdos pode ser desafiador, visto que, ao longo da história foram julgados incapazes de realizarem atividades inerentes a qualquer pessoa julgada como “normal”. Todavia, com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, há a promoção da inclusão social e a cidadania de pessoas com deficiência, garantindo-lhes o exercício dos direitos e liberdades fundamentais. Esse cenário é reforçado com o surgimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ao dar voz aos surdos e assegurar a inclusão. Diante dessa perspectiva, este estudo teve como objetivo geral analisar os desafios do aluno surdo e as experiências inclusivas na escola da rede pública de ensino José Rodrigues da Costa. E como objetivos específicos: identificar se há intérpretes de Libras junto aos alunos surdos na sala de aula; verificar a percepção dos alunos e professores em relação ao ensino e convívio com alunos surdos; e averiguar os impactos sofridos no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo. A abordagem metodológica empregada foi a mista, composta por uma pesquisa bibliográfica, do tipo revisão de literatura, complementada por uma pesquisa de campo. Para a pesquisa de campo realizou-se uma entrevista com uma aluna surda. A investigação está fundamentada nas teorizações de Quadros (2008), Strobel (2008 e 2009), Rezende (2010), Lopes (2011), Gesser (2012), Duarte (2013), Perlin (2013), Mori e Sander (2015) e outros que dialogam com a temática proposta. Espera-se, portanto, que a inclusão do aluno surdo ocorra desde a pré-escola e a Libras seja difundida mais a fundo no contexto de alunos ouvintes, contribuindo, assim, para um ensino, de fato, inclusivo.

Palavras-chave: aluno surdo; bilinguismo; educação inclusiva; Libras.

ABSTRACT

This paper analyzes the challenges faced by deaf students and the inclusive experiences at the José Rodrigues da Costa School in Grajaú, Maranhão. Inclusive education for deaf students can be challenging, given that, throughout history, they have been deemed incapable of performing activities inherent to any person deemed "normal". However, the Brazilian Inclusion Law (LBI), Law 13.146/2015, promotes social inclusion and citizenship for people with disabilities, guaranteeing them the exercise of fundamental rights and freedoms. This scenario is reinforced by the emergence of Brazilian Sign Language (Libras), which gives a voice to the deaf and ensures inclusion. Given this perspective, this study's overall objective was to analyze the challenges faced by deaf students and the inclusive experiences at the José Rodrigues da Costa public school. Its specific objectives were to identify whether there are sign language interpreters working with deaf students in the classroom; to assess student and teacher perceptions of teaching and interacting with deaf students; and to assess the impacts on the teaching and learning process of deaf students. The methodological approach employed was a mixed one, consisting of bibliographical research, such as a literature review, complemented by field research. For the field research, an interview was conducted with a deaf student. The research is based on the theories of Quadros (2008), Strobel (2008 and 2009), Rezende (2010), Lopes (2011), Gesser (2012), Duarte (2013), Perlin (2013), Mori and Sander (2015) and others who dialogue with the proposed theme. It is expected, therefore, that the inclusion of deaf students occurs from preschool onwards and that Libras is disseminated more deeply in the context of hearing students, thus contributing to a truly inclusive education.

Keywords: deaf student; bilingualism; inclusive education; Libras.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	Língua Americana e Sinais
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSF	Língua Francesa de Sinais
LSKB	Língua de Sinais Ka'apor
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TISLP	Tradutor e Intérprete de Libras/Português
TILS	Tradutor Intérprete de Libras

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	10
2.1 Língua e Identidades Surdas: uma expressão cultural	14
2.2 Intérprete de Libras: sob um olhar pedagógico.....	20
2.3 Libras uma perspectiva inclusiva: rompendo barreiras no âmbito educacional.....	23
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	26
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS.....	32
APÊNDICE.....	36

1 INTRODUÇÃO

A Educação no Brasil é um direito concedido a todo cidadão, e segundo o art. 205 da Constituição Federal de 1988, a sua efetividade também é dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse sentido, após diversas transformações ao longo dos anos, a educação tem alcançado muitas minorias e levado o ensino público para todos.

Todavia, no que tange à educação de surdos, historicamente, esse grupo só teve acesso à educação durante o Império, no governo de Dom Pedro II, em 26 de setembro 1857 com a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos-mudos, local que permanece até os dias atuais, renomeado como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A partir de então, os indivíduos surdos brasileiros passaram a contar com uma escola especializada para sua educação, propiciando assim o surgimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) com a Lei n. 10.436/02, de 24 de abril de 2002, língua que foi somente regulamentada, aprovada e publicada no Diário Oficial da União, por meio do Decreto n.5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Duarte *et al.*, 2013).

O decreto n. 5.626/2005, apresenta um respaldo sobre planejamento linguístico para que a Libras seja reconhecida e difundida no país, o qual prevê a inclusão da Libras em diferentes espaços da sociedade. Dessa forma, a área da Educação passa a ter responsabilidade em garantir uma educação bilíngue para os surdos, tornando a Língua Brasileira de Sinais sua língua materna e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, sendo que a primeira não substitui a segunda. Ao mesmo tempo, determina a obrigatoriedade da inclusão da Libras como disciplina nos currículos de todos os cursos de licenciatura e no curso de fonoaudiologia, além de ser ofertado na modalidade optativa nos demais cursos, sugerindo também, que as escolas públicas passem a oferecer a Libras no contexto escolar.

Vale ressaltar que, atualmente, há muitos obstáculos enfrentados pela comunidade surda em geral, e, no Brasil, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são mais de dez milhões de pessoas com algum grau de surdez no país, número que corresponde a 5% da população, sendo classificada em cinco graus: leve, moderada, moderadamente severa, severa e profunda (IBGE, 2022).

A classificação é feita de acordo com a intensidade de ruído que o indivíduo consegue ouvir, de tal estudo, constatou que 2,7 milhões de pessoas têm surdez profunda, um número expressivo. E mesmo diante de tantas leis favoráveis à comunidade surda, elas ainda enfrentam muitas dificuldades na comunicação para o acesso a serviços básicos do dia a dia, como pode-se observar nos supermercados, lojas, bancos e até mesmo nas escolas.

Segundo Damázio (2005) essas dificuldades no âmbito escolar se dão devido a especificidade do limite que a perda auditiva provoca e da forma como se estruturam as propostas educacionais nas escolas. Diante dessa perspectiva, este estudo teve como objetivo geral analisar os desafios do aluno surdo e as experiências inclusivas na escola José Rodrigues da Costa. E como objetivos específicos: identificar se há intérpretes de Libras junto aos alunos surdos na sala de aula; verificar a percepção dos alunos e professores em relação ao ensino e convívio com alunos surdos; e averiguar os impactos sofridos no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo.

À luz dos desafios enfrentados pelos alunos surdos ao longo da história, a fim de se obter uma melhor compreensão do objeto de estudo, esta investigação contou com três questões norteadoras: “quais os desafios do aluno surdo e as experiências inclusivas na escola José Rodrigues da Costa? Qual a percepção dos alunos e professores em relação ao ensino e convívio com alunos surdos? E qual a proposta de educação inclusiva aplicada na escola?”.

No que se refere à metodologia, este estudo adotou uma abordagem metodológica mista, composta por uma pesquisa bibliográfica, do tipo revisão de literatura, associada a uma pesquisa de campo. Mediante a revisão bibliográfica pôde-se reunir, sintetizar e analisar teóricos sobre a surdez e os desafios do aluno surdo no ambiente escolar, sendo analisado os impactos causados no ensino-aprendizagem dos alunos e seus desafios, com base em estudos já realizados sobre a temática. Sob este ângulo, os autores Brizola e Fantin (2016) enfatizam que a revisão da literatura é a reunião e junção de ideias de diferentes autores sobre determinado tema, conseguidas através de leituras e de pesquisas realizadas pelo pesquisador.

Para a pesquisa de campo, utilizou-se para coleta de dados a entrevista da qual o auxílio do intérprete de Libras na escola José Rodrigues da Costa em Grajaú-MA, fez-se fundamental. Ademais, este trabalho torna-se relevante para promover a inclusão social e conscientização sobre a cultura surda e o reconhecimento da língua como meio de comunicação e expressão, enriquecendo ainda mais o âmbito de pesquisa acadêmica.

Nos próximos tópicos serão abordados os aspectos históricos da educação de surdos, fazendo um apanhado desde a antiguidade até a contemporaneidade, logo após, haverá uma ênfase em língua e identidades surdas, trazendo informações cruciais dessa expressão cultural. Além disso, dedica-se também um recorte ao intérprete de Libras sob um olhar pedagógico e Libras numa perspectiva inclusiva. Posteriormente, os resultados e discussão, encerrando com as considerações finais.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A história dos surdos é marcada por preconceitos e rastros de atrocidades cometidas na antiguidade. Isso porque, a falta de entendimento naquela época concordava em atos de violência e, em muitos casos, abandono da pessoa surda. Logo, nesse período aconteceram muitas perseguições e suplícios com as pessoas com deficiência, realidade característica de quem nascia ou se tornava diferente dos demais.

Na visão de Gesser (2012), os surdos eram todos vistos como débeis mentais, criminosos, loucos, selvagens, e até eram comparados aos animais, e ao usarem sinais e gestos para se comunicarem, eram acusados de praticarem formas obscenas e pecaminosas perante a sociedade, e em algumas culturas eram acusados de estarem possuídos por algum espírito maligno. Ainda segundo Gesser (2012), havia relatos de surdos que tinham suas mãos amarradas e recebiam castigos corporais quando tentavam se comunicar em sua própria língua, mostrando como a ignorância e falta de entendimento podem resultar em atos desumanos.

Em conformidade aos autores Mori e Sander (2015), no tempo do apogeu dos gregos e dos romanos, não faltava discriminação e desprezo da população, pois se consideravam perfeitos em relação às pessoas com deficiência. Strobel (2009), por sua vez, relata que na Grécia antiga, os surdos eram considerados inválidos e muito incômodo para a sociedade, em razão disso eram condenados à morte – lançados abaixo do topo de rochedos de Taygète e nas águas de Barathere, locais que foram marcados por essas atrocidades – e os que sobreviviam passavam a ter um estilo de vida miserável como escravos ou abandonados.

Esses povos não consideravam as pessoas que não possuíam os atributos de intelectualidade ou de virtude corporal e, nesse ínterim, as anomalias eram consideradas aberrações, demonização ou castigo. Embasado nisso, Strobel (2009) cita um argumento do filósofo Aristóteles (384 – 322 a.C.) que acreditava que quando não se falavam, consequentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento.

Em contrapartida, no Egito antigo, os surdos eram considerados divindades, adorados como se fossem seres divinos, serviam de mediadores entre os deuses e os faraós, sendo temidos e respeitados pela população. Na época do povo hebreu, na lei mosaica, aparecem pela primeira vez referências aos surdos, em que enfatizam o respeito e cuidado para os considerados diferentes, conforme cita o livro da lei registrado em Levítico 19:14: “Não amaldiçoarás o surdo, nem porás tropeço diante do cego” (Bíblia, 2009, p. 91). Um relato importante, visto que retrata como a sociedade daquela época via e tratava aqueles que possuíam algumas limitações.

Na Idade Moderna (1453-1789), período do cientificismo, da ótica médica, surgem propostas de cura para a surdez com o impulsionamento da pesquisa científica e a inovação

tecnológica. Como esse período é marcado pela busca do corpo perfeito, os surdos eram vistos como defeituosos, por isso, nesse momento surgiram os primeiros aparelhos auditivos na tentativa de ampliar os sons para que estes pudessem ouvir. Conforme salienta Maia (2017), na atualidade, entretanto, vê-se conquistas que legitimam a pessoa surda a partir da perspectiva da diferença, então a língua, a cultura e a identidade surda passaram a ser respeitados.

Em muitos lugares a luta dos surdos era pela sobrevivência e a busca constante por se adaptar à sociedade da época, ao passo que como eles eram rotulados de terem incapacidade intelectual ou incompetência para aprender, a educação era algo distante de sua realidade. Nesse panorama, Duarte (2013, p. 1718) ressalta que “Anteriormente, os chamados surdos-mudos não eram considerados aptos para receber educação formal, pois a palavra oral tinha importância fundamental”. Na Idade Média, a Igreja Católica discriminava os surdos por não poderem falar os sacramentos e se confessar, mas, apesar da exclusão por parte da Igreja, é nela que se inicia uma tentativa de educar e socializar os surdos.

Baseado nesse fato Cândido, Oliveira e Ribeiro (2021, p. 3) citam que “houve a primeira tentativa de criar uma linguagem gestual para que os surdos tivessem a oportunidade de entender determinadas formas de comunicação”. Esses autores descrevem ainda que alguns padres faziam o chamado “voto de silêncio”, no qual não podiam conversar por meio da fala, mas se comunicavam através de gestos criados por eles. O registro do primeiro professor de surdos é datado em 673 d.C., o arcebispo inglês John of Beverly, que ensina um surdo a falar de forma compreensível, o que foi considerado um milagre (Duarte, 2013). A partir dessa iniciativa são descritas as primeiras mudanças ocorridas referente a educação de surdos:

A partir da Idade Média, a educação europeia influenciou diretamente e expressivamente o restante do mundo com suas ideias e práticas pedagógicas. É interessante quando se compara a história, em uma mesma época, porém, em dois lugares diferentes. Enquanto no Brasil, a partir de 1500 os portugueses iniciam sua vinda para exploração e colonização, na Europa a educação de surdos está dando seus primeiros passos, que influenciariam mais tarde os demais países em suas práticas educacionais (Mori; Sander, 2015, p. 3).

Aliado a isso, Mori e Sander (2015), ainda relatam que houve um monge espanhol Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584) que desenvolveu um método de educação de surdos ao qual abrangia o alfabeto manual, a escrita e a oralização, e foi o responsável pela criação de uma escola de professores para surdos. Inicialmente, Pedro Ponce dava aulas a dois irmãos surdos, membros de uma família importante da aristocracia daquela época, estes puderam conquistar alguns direitos que não lhe eram permitidos, como o direito à herança.

O método foi perspicaz, o alfabeto manual foi a base para a criação de outros alfabetos manuais pelo mundo, sendo que cada país tem o seu, com sinais e origens diferentes (Strobel,

2009). Pedro Ponce não chegou a publicar nada em vida, mas a partir desse impulsionamento foram lançados os primeiros livros sobre educação de surdos, publicados pelos padres e educadores espanhóis Juan Pablo Bonet (1573–1633) e Lorenzo Hervás Panduro (1735-1809).

Sob esse prisma, o primeiro livro sobre a educação de surdos publicado oficialmente foi o de Bonet, em que expunha o seu método oral, “Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos (Redução de letras e a arte de ensinar os mudos a falar)”, no ano de 1620, em Madrid, Espanha. Bonet também era conhecido por defender o ensino precoce de alfabeto manual aos surdos (Strobel, 2009, tradução nossa).

Em 1750, um dos responsáveis pela mudança na história da educação dos surdos seria o abade Charles Michel de L'Épée, francês filantrópico conhecido como pai dos surdos. Ele aprendeu com os surdos pobres que viviam nas ruas de Paris a Língua de Sinais e introduziu esse sistema de signos na educação de outros surdos. Contudo, era criticado por educadores oralistas, mas persistiu e fundou a primeira escola de ensino público, o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, reconhecendo a Língua de Sinais como método eficaz de aprendizagem e comunicação, possibilitando uma transformação significativa da realidade (Strobel, 2009).

No entanto, L'Épée encerra sua jornada na terra em 1789, deixando 21 escolas fundadas na França e na Europa (Strobel, 2009). É fundamental mencionar que o modelo dessas escolas serviu de exemplo para a fundação de muitas outras pelo mundo, como a dos Estados Unidos, a qual sofreu forte influência da Língua de Sinais Francesa, por intermédio do educador Thomas Hopkins Gallaudet, que viajou pela Europa em busca de metodologias de ensino para surdos, mas fora na França, com o encontro dos avanços de L'Épée, que pôde aprender os métodos educacionais e a Língua de Sinais Francesa.

Paralelo a isso, os autores Mori e Sander (2015) relatam que Gallaudet leva consigo um dos melhores alunos de L'Épée, chamado Laurent Clerc, e em solo americano fundam a primeira escola permanente para surdos, ali são utilizados sinais franceses com a fala inglesa, numa espécie de método misto, e que mais tarde gera a filosofia da Comunicação Total.

No Brasil, a língua de sinais também se originou da Língua de Sinais Francesa, diferente da língua oral utilizada em solo brasileiro que tem origem portuguesa. Isso ocorreu em 1855, ano de grandes transformações na história dos surdos do país, quando o imperador Dom Pedro II trouxe um professor surdo, o francês e partidário de L'Épée, Hernest Huest, para iniciar um trabalho de educação com os surdos (Vasconcellos, 2017).

Para Strobel (2009) havia suspeitas do genro de Dom Pedro II ser parcialmente surdo, e por isso a demonstrativa de interesse do soberano na língua de sinais, porém, esse fato não é oficialmente confirmado. Quadros e Perlin (2007) explicam em seu livro que não era comum expor a surdez de pessoas da alta sociedade, e que havia uma representação exonerada e

disfarçada da identidade surda dos discursos oficiais, como registros em livros, enciclopédia, revistas e artigos.

Ernest Huet veio ao Brasil com o objetivo de fundar uma escola para surdos, dado seu conhecimento e metodologia de ensino aos surdos. No dia 26 de setembro de 1857 foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, o ‘Imperial Instituto dos Surdos-Mudos’, depois de algumas alterações, hoje é o atual ‘Instituto Nacional de Educação de Surdos’ – INES, que na época servia também como um asilo somente para meninos surdos de todo o Brasil (Strobel, 2008). Foi nesta escola que surgiu a Libras:

A escola do INES era o ponto de convergência e referência dos professores de surdos e dos próprios surdos da época. Eles usavam a língua de sinais francesa, trazida por Huet, e misturavam com a existente no país. Esta mistura originou mais tarde a língua brasileira de sinais – Libras, que usamos hoje. Assim como as línguas orais, as línguas de sinais se constituem a partir de outras existentes (Mori; Sander, 2015, p. 10).

Mori e Sander (2015) enfatizam que o oralismo ainda era bastante enraizado na cultura brasileira, por isso a Libras foi introduzida nas escolas especiais de forma lenta. Os professores ouvintes foram aprendendo os sinais com seus alunos, e os alunos surdos finalmente puderam ter voz através dos sinais. Nesse panorama, levantaram-se alguns embates na educação especial para a abertura de novos caminhos mais democráticos e naturais com o uso dos sinais, pois a língua de sinais no Brasil ainda não era oficial e não a identificavam como uma língua com estruturas e regras próprias.

Em 1880, realizou-se o Congresso Internacional de Professores Surdos, em Milão – Itália, no qual o método oral foi votado o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos e a língua de sinais era proibida oficialmente; alegaram que esta destruía a capacidade da fala dos surdos. A seguir, apresenta-se um relato sobre o congresso:

Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes na área de surdez, todos defensores do oralismo puro (a maioria já havia empenhado muito antes de congresso em fazer prevalecer o método oral puro no ensino dos surdos). Na ocasião de votação na assembleia geral realizada no congresso todos os professores surdos foram negados o direito de votar e excluídos, dos 164 representantes presentes ouvintes, apenas 5 dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro (Strobel, 2009, p. 26).

Essa decisão gerou muitos impactos no mundo todo, pois a língua de sinais havia sido proibida, e quem era pego usando sofria as mais graves punições. Um retrocesso significativo na luta dos surdos, visto que estavam voltando a mesma realidade que seus ancestrais sofreram. Por conseguinte, “A partir daí, durante mais ou menos cem anos, os surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas tendo que abandonar sua língua de sinais, a cultura e a sua identidade surda, se submetendo a uma prática ‘etnocêntrica ouvintista’” (Strobel, 2008, p. 91).

Somente em 1960, com a publicação do artigo “Sign language structure: an outline of the visual communication system of the american deaf (Estrutura da língua de sinais: um esboço do sistema de comunicação visual dos surdos americanos)” de William Stokoe, abriram-se as portas novamente para a língua de sinais. Logo após, surgiram diversas pesquisas linguísticas, as quais buscaram provar que as línguas de sinais podiam ser comparadas às línguas orais em complexidade, singularidade, expressividade e função estética e foi reconhecido o quão importante ela é na vida das pessoas surdas (Duarte *et al*, 2013, tradução nossa).

Nesse viés, apenas em 2002, a Libras foi reconhecida como língua oficial no Brasil, com a Lei nº 10.436 de 24 de abril do mesmo ano. A Libras passa a ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituindo um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

É interessante ressaltar, que o Brasil por ser um país com uma extensa variedade linguística, possibilitou um número expressivo de línguas orais faladas desde etnias indígenas às línguas faladas por ciganos e estrangeiros residentes em território nacional. Portanto, a Libras não é a única Língua de Sinais existente em terras brasileiras, há alguns registros realizados pela comunidade acadêmica que estudam e registram essas diversidades comunicativas distintas entre si, especialmente em diferentes aldeias indígenas, “além das línguas de sinais emergentes, como as de comunidades isoladas, comunidades quilombolas, ribeirinhas e ciganas” (Araújo, 2023, p. 125).

Paralelamente, Silva (2021) em sua pesquisa de doutorado intitulada “Inventário de línguas de sinais emergentes encontradas no Brasil: o caso da Cena (Jaicós – PI) e da língua de sinais de Caiçara (Várzea Alegre – CE)”, apresenta um mapeamento com 21 línguas de sinais utilizadas por comunidades surdas no Brasil. Um exemplo disso é Língua de Sinais Ka’apor (LSKB) desenvolvida em aldeias indígenas localizadas no estado do Maranhão, devido a alta taxa de surdos, elas mesmas criaram sua própria língua de sinais sem nenhuma interferência da Libras, ou seja, são sinais completamente diferentes.

2.1 Língua e Identidades Surdas: uma expressão cultural

A partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua identidade e subjetividade, uma vez que é através da língua ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade, trocando ideias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo (Dizeu; Caporali, 2005).

É por meio da linguagem que se estabelece relações entre indivíduos e mantém a cultura viva de um povo, compartilhando seus interesses e vivências do dia a dia. Em conformidade, as autoras Kilpp e Moura (2016, p. 9) mencionam que “não é só por meio da fala que esta linguagem ocorre, existem as linguagens visuais, sonoras, corporais, audiovisuais e todo o sistema de signos”, ressaltando, portanto, que a linguagem visual é a que melhor representa a compreensão da Língua de Sinais. Sendo esta, um conjunto linguístico de sinais completo, utilizado pelas pessoas surdas para se comunicarem, com estrutura própria que se distingue da língua portuguesa nos níveis linguísticos.

A Língua de Sinais não é uma versão gestual da língua oral, mas muitos pensam ser assim. No entanto, ela possui sua própria estrutura gramatical com regras para formar frases e expressar ideias. É relevante enfatizar que a Língua de Sinais não é universal, em defesa desse raciocínio Gesser (2009, p. 11) afirma que “é comum pensar que todos os surdos falam a mesma língua em qualquer parte do mundo”. Entretanto, cada país apresenta estrutura linguística e sinais próprios, marcados pela variação geográfica, ou seja, cada região apresenta sinais diferentes para uma mesma palavra. A título de exemplificação, na França se usa a Língua Francesa de Sinais (LSF), nos Estados Unidos a Língua Americana de Sinais (ASL) e no Brasil utiliza-se a Língua Brasileira de Sinais (Libras), cada uma com traços da identidade local.

Seguindo essa premissa, a Língua de Sinais é a língua natural dos surdos, visto que essa a criança surda adquire de forma espontânea sem a necessidade de um treinamento específico. Todavia, a construção de uma identidade não é exclusividade de uma língua, não é somente o uso dela que define a capacidade de construir uma identidade, mas sim papéis e práticas sociais desenvolvidas e as interações discursivas diferenciadas no decorrer de sua vida: na família, na escola, no trabalho, na igreja e com os amigos (Santana; Bergamo, 2005).

Perlin (2013) indica alguns tipos de identidades surdas para expressar as diferenças existentes no estilo de vida e construção de identidades dos surdos, sendo algumas classificadas como:

Identidade surdas, que trata-se de uma identidade fortemente marcada pela política surda, visto que são mais presentes em surdos que pertencem a comunidade surda e apresentam características culturais como o uso da língua de sinais como forma de expressão. **Identidade surdas híbridas**, referem-se aos surdos que nasceram ouvintes e passam a ser surdos por algum fator depois de um tempo, tendo experiências com as duas línguas e passam a se sentirem pertencentes às duas, tendo em seus pensamentos memórias da língua oral e passando a utilizar a Língua de Sinais para se comunicar. **Identidade surda de transição**, quando a convivência dos surdos com a comunidade surda é feita de forma tardia, então leva um tempo para se situar, pois ainda está enraizado na comunicação visual-oral, passando a usar a comunicação visual sinalizada. **Identidade surda incompleta**, uma identidade representada por surdos que vive sobre a ideologia ouvintista, que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante, negando a identidade surda, seja por ridicularização ou estereótipos, embora apresente surdez não se identifica com a cultura surda e faz usos de aparelhos auditivos, tendo estilo de vida semelhante aos

ouvintes. E **identidade surda flutuante**, que está presente onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes, é interessante pois permite ver um surdo “consciente” ou não de ser surdo, porém vítima da ideologia ouvintista que segue determinando seus comportamentos e aprendizados, alguns desprezam a cultura surda e não tem compromisso com a comunidade surda, pois acreditam que a identidade ouvinte é superior (Perlin, 2013, p. 63-67).

Partindo desse pressuposto, ao se identificar como indivíduo em sociedade, entende-se que a comunicação é algo essencial, portanto, permite transmitir informações, pensamentos e ideias entre dois ou mais indivíduos, que facilitam a interação social promovendo entendimento mútuo. Nesse sentido, os autores Nogueira, Carneiro e Silva (2018) enfatizam que a comunicação para um ouvinte ocorre de forma natural e espontânea, através da via auditiva, diferente de como é para o surdo, visto que, as informações se tornam plenamente acessíveis pela via visual.

Em contrapartida, o surdo no meio da sociedade enfrenta diariamente dificuldades com a comunicação de um modo geral, seja no trabalho, escola, lazer, ou quaisquer outros ambientes, porque há uma falha significativa na sociedade quando se trata de comunicação entre os ouvintes e não ouvintes. Isto é, a sociedade ao longo de muitos anos impôs ao surdo se adequar à sua própria realidade ao invés de compreender suas limitações. Desse modo, Lopes (2011, p. 8) argumenta que “Na clínica terapias de fala, aparelhos auditivos, técnicas diversas de oralidade foram desenvolvidas com a finalidade da normalização”, objetivando, assim, manter outras técnicas que não fossem o uso da Língua de Sinais.

Segundo Rezende (2010), em sua tese de doutorado intitulada: “Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos”, aborda esse olhar clínico, referindo-se à invenção da surdez pela medicina. A autora acrescenta: “foi nesse campo da medicina que se inventou a surdez como deficiência, que se produziram discursos e saberes sobre os surdos como deficientes e necessitados e que se inventaram técnicas de correção” (Rezende, 2010, p. 44).

Ao decorrer da história percebe-se que não só foram inventadas técnicas de correção, mas também discursos científicos, saberes e práticas discursivas distoantes. Alguns médicos com a intenção de criar uma cura para a surdez, produziam e reproduziam experimentos em corpos surdos por meios extremamente cruéis e desumanos.

Rezende (2010) em seu capítulo sobre ‘A invenção da surdez pela medicina’ descreve alguns desses experimentos realizados no século XIX pelo médico Francês Jean Itard no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, envolvendo várias atrocidades e barbaridades com os alunos surdos, tudo em busca da cura e da medicalização da surdez. Alguns exemplos são: aplicação de eletricidade nos ouvidos dos surdos, inserção de sonda na trompa de Eustáquio, que vai da garganta ao ouvido, uso de medicamentos e até soda cáustica, terapias com sanguessugas, e em um dos experimentos, Itard tentou fraturar o crânio de alguns alunos

batendo com um martelo na área atrás da orelha. Consequentemente, o resultado foram alunos mutilados e traumatizados e nenhum sucesso obtido na tentativa vã de curar a surdez, como retratado:

Essas intervenções e manipulações nos corpos surdos foram legitimadas como científicas, mas sempre apresentaram riscos incalculáveis. Certos médicos ainda acreditavam na cura da surdez e, assim, nasceu a primeira escola francesa de Otologia, fundada pelo médico Itard (Rezende, 2010, p. 46).

Em 1990, inicia a liberação e utilização do ouvido biônico, implantado na região coclear do ouvido. Rezende (2010, p. 44) explica que “o implante coclear é um aparelho que tem o intuito de consertar o ouvido defeituoso dos surdos, trazendo uma possível audição de forma robotizada”, ressaltando que o pós-cirúrgico exige uma intensa reabilitação fonoaudiológica, pois é preciso exercícios para perceber e entender os sons. Esse método cirúrgico é uma forma de normalização do sujeito surdo, porque se tratava de uma cirurgia invasiva, uma correção urgente em crianças surdas.

Para Duarte (2013), algumas ideias sobre a surdez mudaram bastante ao longo do tempo desde o ponto de vista clínico, como se o surdo fosse uma pessoa doente, até o modelo socioantropológico, que o considerava detentor de cultura, identidade e língua próprias. Desse novo ponto de vista, há uma valorização do indivíduo surdo, a qual aprecia sua diferença e valoriza sua capacidade de desenvolvimento. Sob essa ótica, o autor explana sobre como era instável a questão da comunicação de surdos ao longo dos séculos, evidenciando que as ações humanas não priorizavam a inclusão:

No decorrer da história da humanidade, é patente a dualidade que sempre houve nos estilos de comunicação considerados apropriados para as pessoas surdas; ora prevaleciam as filosofias orais, ora as gestuais. Os momentos da ascensão das filosofias orais e do modelo biomédico foram significativamente maiores, muitas vezes impedindo e prejudicando o uso da língua de sinais, que é a língua natural dos surdos. Mesmo com todos os entraves históricos, a língua de sinais sobreviveu, propiciando a construção da cultura e da identidade surdas (Duarte, 2013, p. 1731).

O oralismo por muito tempo foi imposto aos surdos como forma de comunicação, esse método usado por muitas famílias incluía um longo processo de estímulo da fala e leitura labial, mediante treinos intensos que poderia perdurar por anos de sessões de fonoaudiologia. E para os que nasciam surdos ou que se tornavam surdos nos primeiros anos de vida, apenas alguns poucos conseguiam atingir fluência numa língua oral, e aqueles que conseguiam passavam a ser chamados de surdo oralizado. Essa dificuldade gerou um obstáculo para aquisição da leitura e escrita da língua sugerida, não permitindo uma comunicação com expressividade.

Segundo McCleary (2000, p. 672) a “língua por meio da qual os surdos podem se expressar com plena desenvoltura não é língua oral, é língua gestual-visual”, apontando a importância da utilização da Língua de Sinais em colaboração para uma comunicação efetiva.

No entanto, o fato de alguns surdos nascerem em famílias de ouvintes acabam não adquirindo a Língua de Sinais, visto que alguns pais não têm acesso a Libras ou não têm o interesse. Por outro lado, uma criança surda que possui acesso a língua de sinais desde muito pequena adquire a língua com muita naturalidade. Esses fatos significam que os surdos experimentam uma enorme diversidade linguística e, consequentemente, uma variedade de polos de identidade.

A surdez pode acometer o ser humano em qualquer fase da vida, seja no nascimento, na infância, na vida adulta ou na velhice, e conforme Lafon (1989) são várias as causas da surdez, incluindo infecções, lesões, envelhecimento, exposição a ruídos, fatores genéticos, mecânicas, tóxicas, desnutrição e algumas doenças. A criança ainda no ventre da mãe fica exposta a muitas dessas causas, podendo se estender no período perinatal e pós-natal, sendo uma fase que ocorre muitos casos da aquisição da surdez. Diante dos fatos mencionados, Oliveira (2011) revela de forma explicativa alguns exemplos desses fatores que causam a surdez, como ilustra o quadro 1.

Quadro 1 - Fatores etiológicos que podem causar surdez

Causas/Período	Pré-natal	Perinatal	Pós-natal
Genéticas	◦ Anomalias genéticas como trissomias e duplicações		
Infecciosas	◦ Rubéola ◦ Citomegalovírus ◦ Sífilis	◦ Infecção hospitalar	◦ Meningite ◦ Sarampo ◦ Caxumba
Mecânicas	◦ Quedas ◦ Traumatismos ◦ Tentativas de aborto ◦ Sangramentos e problemas placentários	◦ Traumas cranianos, musculares e ósseos ◦ Lesões nervosas	◦ Acidentes automobilísticos ◦ Traumatismos ◦ Quedas
Tóxicas	◦ Medicamentos ◦ Drogas	◦ Medicamentos ◦ Oxigenoterapia não controlada (incubadora)	◦ Medicamentos <u>ototóxicos</u>
Má alimentação	◦ Desnutrição ◦ Anemia materna	◦ Desnutrição ◦ Anemia ◦ Problemas metabólicos	◦ Desnutrição ◦ Anemia ◦ Problemas metabólicos
Doenças	◦ Hipertensão ◦ Problemas cardíacos ◦ Diabetes	◦ Prematuridade ◦ Deficiência respiratória ◦ Icterícia	

Fonte: adaptado de Oliveira (2011)

A surdez é identificada pela perda auditiva dos sons, sendo em maior ou menor intensidade, havendo alguns tipos de deficiência auditiva, em geral classificadas de acordo com o grau de perda da audição e ocorrendo em dois tipos diferentes: perda auditiva condutiva, que se dá geralmente por obstruções da orelha externa como, tampões de cera, infecções no canal do ouvido, tímpano com rotura ou perfurado; e perda auditiva neurossensorial, que compreende danos nas células ciliadas da cóclea (Monteiro; Silva; Ratner, 2016)

Esta perda é avaliada pela intensidade do som, medida em decibéis em cada um dos ouvidos. Os autores Dessen e Brito (1997) sintetizam os graus de surdez sendo classificados como: **parcialmente surdo**, o indivíduo que apresenta surdez leve (que é a perda auditiva de até 40 decibéis) e a surdez moderada (a perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis); e **o surdo**, aquele que apresenta surdez severa (com perda auditiva entre setenta e noventa decibéis) e a surdez profunda (que é a perda auditiva superior a noventa decibéis).

Com o diagnóstico da surdez, surge o questionamento de como prosseguir a partir de então, igualmente a preocupação em não conseguir se comunicar com a sociedade como um todo, o que causa isolamento e discriminação para com essas pessoas. Em muitos casos, algumas famílias optam por usar gestos para indicar um diálogo simples para atender as necessidades básicas do dia a dia em seu lar, mas nada complexo, que possa realmente gerar uma manifestação do que a pessoa surda quer expressar.

A Libras, nesse contexto, surge como um facilitador dessa interação e se torna essencial para que a comunicação aconteça de fato, sendo essa uma língua completa e aquela a qual passa a ser a primeira língua daqueles que adquiriram a deficiência auditiva.

Nesse sentido, o surdo busca se conhecer, se entender e se identificar como pessoa na sociedade, e com o uso da Língua de Sinais a sua identidade surda começa a se desenvolver, sendo essa a base para a formação cultural e identitária do povo surdo. Com ênfase nisso, Cromack (2004) ressalta que o cognitivo do surdo se desenvolve de um modo totalmente visual, destacando a importância da formação de uma identidade não só pela língua, mas também pelo conjunto de ideias comuns:

Somos seres sociais e, por isso, precisamos identificar-nos com uma comunidade social específica e, com ela, interagir de modo pleno, [...], precisamos de uma identidade cultural, e, para isso, não basta uma língua e uma forma de alfabetização, mas, sim, um conjunto de crenças, conhecimentos comuns a todos (Cromack, 2004, p. 69).

Com isso, entende-se que a identidade cultural é um conjunto de características que definem um grupo e incidem na construção do sujeito. O conceito da cultura surda junto ao uso da Língua de Sinais proporciona conhecimento histórico, social e cultural. O contato entre os

surdos contribui para a evolução da linguagem, mantendo viva sua própria identidade. Quando a criança surda tem acesso direto à sua cultura desde pequena, ela passa a ter vínculo identitário, contribuindo assim, na construção da sua identidade e da interação entre os demais. Assim, a criança surda toma conhecimento dos modelos e valores históricos existentes nas gerações dos surdos (Leguari; Santos, 2016).

O reconhecimento da identidade surda se dá através do reconhecimento da Língua de Sinais como língua própria da comunidade surda, sendo assim, um ouvinte pode se comunicar com os surdos, porém ele não faz parte da cultura surda e vice-versa, porque o ouvinte não interage com o mundo da mesma forma que o surdo. Portanto, a pessoa é considerada surda (ou surdo) quando é diagnosticada alguma perda auditiva e possui história, identidade, cultura, e língua diferente da usada pelos sujeitos ouvintes, enquanto a expressão deficiência auditiva está frequentemente relacionada a uma condição médica, podendo esse fazer ou não o uso da língua de sinais ou outro método de comunicação.

2.2 Intérprete de Libras: sob um olhar pedagógico

Os intérpretes de Libras são pontes de comunicação e interação entre os surdos e os ouvintes, tornando-se figuras importantes no papel da inclusão social. A profissão de intérprete não é algo atual, há muito tempo já havia essa mediação para haver comunicação entre uma língua e outra.

Há um registro bíblico da atuação de intérprete cerca de 1.900 anos a.C, o fato ocorreu no Egito, quando uma grande fome assolou a terra naquela época e o governador do Egito de origem hebreia, chamado José (ou Zafenate-Paneia, nome egípcio) armazenou muitos grãos para ser vendido ao povo, com isso diversas pessoas de nacionalidades e línguas diferentes se deslocavam até o Egito para comprar trigo, posto no texto bíblico da seguinte forma em Gênesis 42:23: “eles, porém, não sabiam que José podia compreendê-los, pois ele lhes falava por meio de um intérprete” (Bíblia, 2009, p. 35).

Na antiguidade era comum várias nações, com diferentes povos, cultura e língua, interagirem entre si, e com a necessidade de realização de alianças e negociações comerciais, surge a profissão de intérprete, para tornar o diálogo entre duas línguas possível. E, atualmente, é uma profissão reconhecida e com atuação em várias áreas, como em reuniões internacionais, conferências, discursos, eventos festivos, escolas, hospitais, empresas, tribunais, entre outros.

A mediação do intérprete da Língua de Sinais tem atuação desde o surgimento da comunicação surda, no entanto, agiam no contexto familiar. Há muitos vestígios históricos

desta atividade que apontam para o fato de seu trabalho iniciar na atuação voluntária no cenário religioso e na prestação de serviços sociais no século XIX (Albres; Jung, 2023).

No Brasil, a formação de intérpretes de Libras teve início por volta do ano de 1980, ainda que de modo informal, realizada por religiosos e familiares de surdos. Tem-se notícia da convocação oficial de intérprete, por órgão judicial, ao então Instituto Nacional de Surdos-Mudos, ainda no final do século XIX. À época, uma instituição filantrópica chamada Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) contribuiu de forma significativa para a formação da carreira de intérpretes, como destacado:

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) é uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos, que promove ações de integração entre os surdos, bem como desenvolve atividades políticas, culturais, educacionais, sociais e linguísticas da comunidade surda do Brasil. Ela também contribui para o fortalecimento e reconhecimento da carreira dos intérpretes, realizando cursos de capacitação e oficinas de aperfeiçoamento, além de encontros para discussão de temas relacionados à área (Gualberto; Farias; Costa, 2017, p. 3).

Os autores destacam ainda que a FENEIS realizou 2 grandes conferências, intitulada de Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, sendo a primeira em 1988 e a segunda em 1992, abordando, avaliando e discutindo a ética deste profissional, proporcionando discussões e a votação do regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes. A FENEIS passou então a oferecer cursos para a capacitação desses profissionais, possibilitando um amplo conhecimento e fluência na Libras.

Em consonância a Gesser (2009), nesse cenário observa-se que a maioria dos intérpretes brasileiros têm desenvolvido sua proficiência e a habilidade de interpretar a partir de uma situação de “emergência” comunicativa na interação surdo e ouvinte. A autora se refere a ocasiões nas quais há uma predominância de uma língua sobre a outra, havendo a necessidade de uma comunicação facilitada. Em conformidade, ressaltam Silva e Oliveira (2016, p. 6), que:

Ao longo dos anos, uma sucessão de leis e documentos possibilitou a consolidação e especificação do trabalho desse profissional. Em primeiro lugar, destacamos a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Muito mais do que apenas indicar a importância do acesso à comunicação, essa lei aponta, pela primeira vez, a formação de intérpretes de Libras. Com isso, pessoas que, em sua maioria, até então atuavam no âmbito religioso e familiar de maneira informal, passaram a constituírem-se como profissionais, devido ao conhecimento específico que possuíam.

Nesse contexto, é importante salientar que o intérprete em espaços institucionais entre as pessoas que não falam a sua língua já é um direito reconhecido pela Lei n. 10.436 aprovada em 24 de abril de 2002. Portanto, as escolas, universidades, repartições públicas, tribunais,

hospitais e outros devem atender essa população específica assegurando o seu direito linguístico de poder ser assistido em sua própria língua.

Após a oficialização da língua, eleva-se a necessidade da presença de um Tradutor e Intérprete de Libras/Português, doravante (TILSP) com o objetivo de intermediar a comunicação entre surdo e ouvinte visando a compreensão e o compartilhamento de informações na interação entre os envolvidos, seja no âmbito da educação, política, jurídica, dentre outras que se fizer necessária a presença deste profissional (Debona; Pinheiro; Moura, 2016). Com essa lei, o profissional intérprete passa a ser reconhecido e ter oportunidades de formação acadêmica e remuneração no mercado de trabalho, visto que muitos intérpretes trabalhavam de forma voluntária ou recebiam ajuda financeira das famílias do surdo.

Há duas modalidades de interpretação em que os intérpretes devem se capacitar e buscar o aperfeiçoamento dessas modalidades, distinguindo uma da outra, que são a interpretação simultânea e a interpretação consecutiva. Debona, Pinheiro e Moura (2016, p. 84) explicam essa diferença:

Na modalidade de interpretação simultânea, o TILSP deve fazer sua interpretação no mesmo momento que ouve/vê; ele deve processar a informação recebida de maneira rápida e coerente, e simultaneamente, fazer a transferência para a língua alvo, ou seja, no momento que a fala acontece. Já na modalidade consecutiva, o profissional ouve/vê o enunciado da língua fonte e tem tempo para processar a informação, para então, posteriormente, transferir para a língua alvo. Independente da modalidade de interpretação o TILSP precisa ser fiel ao que ouve ou vê.

Sendo assim, na sala de aula a interpretação mais utilizada é a simultânea, para que o aluno acompanhe em tempo real o que está sendo dito em sala. A interpretação educacional, é a forma como a educação geral é fornecida para muitos estudantes surdos. Mesmo com um intérprete qualificado e com experiência, o pleno acesso ao conteúdo e vida acadêmica, envolvendo a interação em uma sala de aula, pode ser um desafio, e há muitos aspectos que podem afetar o sucesso da inclusão (Albres, 2016).

Os conhecimentos e papéis desenvolvidos pelo intérprete educacional são alguns dos aspectos críticos e disso decorre a necessidade de que esses profissionais busquem ainda mais conhecimento nessa área de atuação, compreendendo bem as principais disciplinas ministradas a seus alunos, para assim fazer uma interpretação eficaz. Segundo os autores Gualberto, Farias e Costa (2017, p. 6), “o ato de interpretar envolve processos complexos, que requerem do profissional certas habilidades linguísticas para a efetiva estruturação da interpretação”, sendo algo de suma importância, para garantir o máximo de fidelidade no momento da interpretação.

O intérprete educacional é o ramo de interpretação mais requisitada, proporcionando o acesso à comunicação e à instrução em sala de aula para os alunos surdos, essa área é crucial

para garantir a inclusão e o acesso à educação de alunos surdos. E em algumas regiões do país, o intérprete é o único usuário de língua de sinais e pessoa fluente com quem o aluno tem contato regularmente (Albres, 2016). Uma realidade que deve ser mudada, com ênfase no amplo ensino da Libras, não só para os surdos, como também aos ouvintes.

2.3 Libras uma perspectiva inclusiva: rompendo barreiras no âmbito educacional

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, promove a inclusão social e a cidadania de pessoas com deficiência, garantindo assim o exercício dos direitos e liberdades fundamentais, adapta a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, à legislação brasileira e refere-se à acessibilidade e à inclusão em diferentes aspectos da sociedade. Para Rossetto (2004), as discussões sobre políticas inclusivas e a implementação de práticas inclusivas têm provocado reflexões desde a própria terminologia adotada como os meios de efetivação de suas práticas. Fazendo-se, assim, necessário observar como esses alunos estão na sociedade e principalmente a inclusão no ambiente escolar.

O ensino inclusivo para os surdos pode ser desafiador, visto que, ao longo da história foram julgados incapazes de realizarem atividades inerentes a qualquer pessoa julgada como “normal”. Eles foram excluídos da sociedade e seus direitos, principalmente o de acesso à educação, sendo duramente desrespeitado. E atualmente além da aprendizagem o aluno deve se sentir incluindo com os demais alunos desde a primeira infância, portanto, é necessário incentivar a interação entre crianças surdas e ouvintes, estimulando a empatia, a compreensão e a mútua colaboração.

É importante salientar que haja a sensibilização dos alunos ouvintes sobre a surdez e o acolhimento adequado à diversidade, a fim de que compreendam e respeitem as diferenças desde cedo. Segundo Gonçalves e Festa (2013), a inclusão e permanência do aluno surdo no sistema educacional devem proporcionar igualdade de oportunidades e um ensino de qualidade, e faz-se necessário que o professor regente tenha conhecimento acerca das singularidades linguísticas e culturais desse aluno.

Com a sugestão do bilinguismo como forma de comunicação entre o surdo e o ouvinte, é fulcral ressaltar a relevância do profissional da educação ter conhecimento da Língua de Sinais, para melhor compreender o aluno e transmitir o ensino. Na ausência do professor capacitado para essa finalidade linguística, entram em ação o profissional Tradutor Intérprete de Libras (TILS) sendo fundamental para que a comunicação se efetive.

Esse profissional surgiu com a necessidade de a comunidade surda possuir um mediador no processo de comunicação com os ouvintes, Gonçalves e Festa (2013). Essa

comunicação é essencial para que o ensino aprendizagem ocorra e o aluno se sinta incluído com os demais, tendo o mesmo acesso ao conhecimento.

A proposta de educação inclusiva é respaldada na legislação brasileira, por intermédio do Decreto nº 7.611/2011, que defende a existência de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. No decreto considera-se o público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

No que tange à educação de surdos, o decreto esclarece que “para os estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005” (Brasil, 2005). O decreto, é o mesmo que regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Sob essa perspectiva, as autoras Moraes e Martin (2020, p. 10), salientam que:

Na política posta nos documentos agenciados pela educação especial, se mantém o ensino inclusivo de surdos vinculado à ação de salas multifuncionais e professor generalista de educação especial como apoio aos docentes regentes. Sendo assim, a educação bilíngue para surdos pode acontecer, pelo menos em termos legais, em diferentes espaços educacionais. Entendemos que esses modelos de espaços educacionais para o desenvolvimento do bilinguismo merecem reflexão quanto à efetividade do conceito “bilíngue”, uma vez que, para acontecer de fato o ensino e a vivência de duas línguas em um mesmo ambiente escolar, não se pode reduzi-los apenas ao uso de modo instrumental da língua de sinais.

Nesse sentido, essas autoras defendem, sob um olhar crítico, a importância de uma proposta educacional que seja no formato inclusivo e bilíngue, com a função de atender às reais necessidades do alunado surdo, a fim de garantir sua entrada e permanência nesse ambiente escolar. Diante disso, em uma proposta inclusiva de construção deste espaço bilíngue, as crianças surdas matriculadas na Educação Infantil, devem permanecer incluídas nas salas de aulas comuns e acompanhadas por um intérprete de Libras (Moraes; Martin, 2020). No contraturno, devem participar de aulas de Libras, ministradas pelos educadores surdos, a fim de propiciar o desenvolvimento da linguagem das crianças, considerando-se que a maioria chega à escola sem ter tido contato anterior com a Libras.

Existe um certo conflito e dificuldade muito grande de pais ouvintes lidarem com outra língua que não seja a oral para seus filhos surdos. E há algumas famílias que optam pelo bilinguismo, passando a responsabilidade de ensinar a língua de sinais para a escola; outras utilizam os sinais juntamente com a fala, compreendendo a importância desta língua a criança; outras ainda optam pelo implante coclear, na tentativa de “solucionar” o problema da surdez (Kilpp; Moura, 2016). Assim, cada família reage e age de forma diferente, alguns compreendem

a importância de o surdo ter acesso à sua própria língua, com o ensino bilíngue enquanto outras não compreendem que essa necessidade é de extrema importância. Nessa senda:

É preciso ficar claro para as famílias que, as limitações que ocorrem na criança surda, decorrentes da perda da audição, não os impedem de organizar cognitivamente o pensamento, aprender os sinais, de viver. É uma criança que brinca, chora, tem sentimentos, a única diferença é sua maneira de comunicação com os demais membros de uma sociedade (Kilpp e Moura, 2016, p. 16).

Quando essa compreensão ocorre e os pais buscam o direito de seus filhos, é na escola que encontram esse auxílio, visto que ela exerce um papel fundamental na vida dos alunos surdos, uma parceria certa entre escola e família. Em concordância a isso, Kilpp e Moura (2016) afirmam que é na escola que o aluno surdo aprenderá de forma sistemática o que já traz como bagagem e que a parceria entre escola e família é de suma importância para a criança surda. Dessarte, com a família participando diretamente do processo de aprendizagem de seu filho, ajuda-o a se desenvolver com mais rapidez e qualidade, possibilitando assim o desenvolvimento do aluno, não só no âmbito escolar, mas socialmente também.

A Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, é um marco na história da educação de surdos, com a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que institui a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino independente. Para que o ensino bilíngue ocorra integralmente a escola deve dispor de um modelo metodológico que consiste em trabalhar com duas línguas no contexto escolar, a língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, e a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para o aluno surdo (Giza; Santos, 2016).

A metodologia bilíngue é utilizada atualmente com surdos em algumas instituições educacionais brasileiras, e é o método mais assertivo em relação à educação de surdos, isso valida que o surdo precisa ser inserido em um ambiente favorável para aquisição das duas línguas ocorrer de forma coerente e efetiva.

Contudo, na prática, esse processo ainda está em passos lentos, visto que muitos professores não fazem uso da Língua de Sinais, e não percebem como a aquisição da segunda língua para os surdos pode ser difícil, visto que as duas línguas possuem estruturas gramaticais diferentes. E os intérpretes de Libras não são responsáveis pelo ensino, apenas pela tradução do Português para a Libras, facilitando a compreensão da língua pelos alunos surdos. Então cabe ao educador se situar e criar estratégias para facilitar a aquisição da segunda língua para os surdos de modo respeitoso e eficaz.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Escola José Rodrigues da Costa está localizada na Avenida José Rodrigues da Costa, s/n, bairro canoeiro, na cidade de Grajaú – MA. Atualmente conta 704 alunos regularmente matriculados, possuindo um quadro discente em boa parte da zona rural, que não possuíram um bom ensino de base. E devido a isso, apresentam alguns atrasos e um meio para recompensar esse ensino é a prática de aulas de reforço que a escola promove, que auxiliam os alunos e ajudam no seu aprendizado. Isso mostra como a escola tem um bom empenho em se adequar ao quadro e perfil social de seus alunos.

Na escola, pôde-se observar que as salas de aula possuem recursos básicos para o ensino aprendizagem, como: quadro, cartazes ilustrativos e livros didáticos. Mas não são suficientes para o ensino de qualidade e alto índice de aprendizagem. Souza (2007) ressalta que a utilização de recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade ao manusear objetos diversos que poderão ser usados pelo professor na aplicação de suas aulas.

A escola disponibiliza a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um espaço físico dentro da escola destinado a oferecer apoio pedagógico complementar ou suplementar aos alunos com necessidades educacionais especiais, como está identificado na figura 1.

Figura 1 – Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)



Fonte: Imagem da Pesquisa (2025)

A faixa etária dos alunos da escola estão entre 8 e 18 anos de idade, a unidade de ensino funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno (turma da EJA). Em se tratando de alunos surdos, com base nas informações obtidas pela diretora, ao todo, a escola já matriculou 7 alunos surdos, sendo o primeiro deles recebido no ano de 2019. Esse primeiro contato foi desafiador, descrito até como “apavorante”, devido a direção e o quadro de professores não fazerem o uso da Língua de Sinais para a comunicação com esse aluno, e este não fazer uso da leitura labial, como era o esperado.

Porém, uma freira os ajudou nesse trabalho de adaptação, os auxiliando com o trabalho de intérprete e repassando informações necessárias sobre a vivência e cultura surda. Hoje em dia, ela relatou, que já se situa muito bem com esses alunos, fazendo o uso de alguns sinais básicos para uma breve comunicação. Ressaltando que, para o ano de 2026 a escola aguarda mais 2 alunos surdos que estão matriculados no ensino fundamental menor em outras escolas, afirmando que a mentalidade dos pais está mudando e eles estão cada vez mais em busca dos direitos dos filhos, uma realidade que antes não acontecia, já que muitas famílias mantinha a mente fechada, sem perspectivas em relação à educação e comunicação.

Sobre a quantidade de intérpretes para atender a demanda, eram ao todo 3 intérpretes, incluindo a freira, que atendiam nos 3 turnos de forma que conseguiam conciliar com a demanda de alunos. A sala de AEE da escola possui como prática o atendimento no contraturno aos demais discentes, porém, não os surdos, eles são atendidos pela intérprete de Libras, no turno em que estão matriculados.

No ano de 2024, havia 5 alunos surdos matriculados regularmente na escola, por sua vez, atualmente, há apenas uma aluna surda matriculada. Isso ocorreu devido a dois dos alunos surdos, que são irmãos, se mudarem para outra cidade, um outro perdeu o interesse pela escola após se casar, desistindo dos estudos, e outra aluna surda concluiu o ensino fundamental e está no momento sem cursar o ensino médio por falta da convocação de intérprete de Libras na rede estadual de ensino.

A única aluna matriculada em 2025 está no 7º ano do ensino fundamental e tem 12 anos, durante a entrevista ela esclareceu que não nasceu surda, mas adquiriu a surdez quando estava em uma fase de pleno desenvolvimento da língua oral, com cerca de 4 anos de idade, após o contato com a doença meningite.

Os autores Silva *et al.* (2009) relatam que estudos realizados em 1996 apontam que a deficiência auditiva pós-meningite bacteriana pode atingir de 2,4% a 30% de pessoas infectadas e que a maior incidência pode ser observada em recém-nascidos e crianças de até 5 anos.

Ao ser questionada sobre a presença da intérprete de Libras, ela respondeu que sim, a escola disponibiliza para acompanhamento na sala de aula. Isso mostra que a escola cumpre

com o direito ofertado ao aluno surdo ou deficiente auditivo, nas atribuições do decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que determina às instituições federais de ensino, de educação básica e superior, o dever de proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais (Brasil, 2005).

Em conformidade a isso, a autora Gesser (2009, p. 47) cita que “o intérprete tem tido uma importância valiosa nas interações entre surdos e ouvintes”, valorizando essa linda profissão que é um canal de comunicação entre o surdo e o ouvinte. Esse profissional é de extrema importância no ambiente escolar, e quando indagada na entrevista sobre como ela lida caso a intérprete chegue a faltar, ela respondeu que tem uma colega de classe, que aprendeu a Libras com ela e com a intérprete e que faz essa mediação, substituindo a intérprete na escola. Esse ocorrido destaca como a colaboração do ouvinte em exercer a inclusão de forma ativa se torna um gesto de empatia.

Uma das perguntas foi como a aluna surda teve seu primeiro contato com a Libras, e a resposta dela retrata o que ocorre com muitas outras pessoas surdas. Ela teve contato com a Libras na escola, quando estava no quinto ano, foi então que conheceu a intérprete de Libras, mas não sabia nada, nem sinalizar um “oi”. A intérprete, a princípio, fez o papel de professora, e a alfabetizou, dando prioridade e ênfase em ensinar a ela a Libras como sua primeira língua. Possibilitando-lhe ensinar um pouco à sua família também, proporcionando uma comunicação eficaz para o lar da aluna surda.

Esse processo de alfabetização possibilitou a fluência da aluna já no sexto ano, e então ela pôde compreender melhor a tradução das aulas. Conforme Strobel (2008), a Língua de Sinais Brasileira é um símbolo de identidade, pois por meio dela os surdos se reconhecem como parte de uma comunidade, e a partir do momento em que passam a ter contato com a Libras podem construir sua identidade surda.

Esse momento vivenciado pela aluna retrata as identidades surdas híbridas e de transição destacadas por Perlim (2013), que é quando a surdez é adquirida depois de uma vivência e experiência ouvinte, no caso dela durante os 4 primeiros anos de vida, em que a criança já possui um extenso vocabulário, e o contato com a Libras e a comunidade surda acontece de forma tardia.

Os principais desafios enfrentados pela aluna surda no contexto escolar se referem à leitura e à escrita da língua portuguesa. Em conformidade com esse tópico, Quadros (2008) destaca que os surdos brasileiros têm direito à educação bilíngue, enquanto grupo social e linguístico. E a lei que garante esse direito é a Lei nº 14.191/2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tornando a Língua Brasileira de Sinais sua língua materna

e o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para os surdos, como descreve o 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, 2002, p. 1).

Dentre as ações previstas pelo método de ensino bilíngue, ressaltamos que o sistema de ensino em regime de colaboração deve proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias, histórias e reafirmação de suas identidades possibilitando que estes possam construir as suas subjetividades por meio da valorização de sua língua majoritária.

Para que o ensino seja eficaz nas escolas bilíngues, o sistema escolar deve levar em consideração na proposta pedagógica a participação e interação por meio da Língua Brasileira de Sinais, valorização de conteúdos que envolvam a cultura surda e fortalecer os laços socioafetivos dos surdos fora e dentro do contexto escolar.

Desse modo, pode-se afirmar que embora o bilinguismo seja o reflexo dos avanços na educação de surdos, entende-se que para promover uma educação de qualidade e que abarque todas as necessidades do aluno surdo, ainda se necessita de uma política linguística envolvendo todo o sistema educacional e que ponha ao alcance de todos os surdos e ouvintes o acesso a Libras, esse deve ser o princípio para sustentar um projeto educacional mais amplo (Skliar, 1998).

É preciso pensar em como uma língua pode ser usada como instrumento de poder para dominar, excluir e inferiorizar aqueles que não possuem o conhecimento linguístico que seja considerado suficiente dentro dos padrões da sociedade. Dito isso, o autor Skliar (1998) afirma que os surdos são considerados como parte de um sistema plural, porém as práticas inclusivas se tornam excludentes quando não levam em consideração os fatores linguísticos para ampliar as perspectivas dos alunos surdos.

Quadros e Karnopp (2004) pondera que dentro deste propósito da Educação Bilíngue de Surdos o currículo deve ser organizado em uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na Língua Brasileira de Sinais. E acrescenta que ser bilíngue é mais que identificar frases e códigos, é conhecer as significações culturais e sociais das comunidades que os surdos estão inseridos.

Todavia, esse processo de aprendizagem da Língua Portuguesa pode ser bastante desafiador. Ao professor dessa disciplina, em contrapartida, cabe a tarefa de conhecer mais

sobre a cultura surda e reconhecer a importância desse ensino, explorando a literatura e outras formas que auxiliem, de forma mais efetiva, o desenvolvimento de seu aluno surdo, sem perder de vista que sua primeira língua é a Libras, proporcionando assim um ensino bilíngue (Avelar; Freitas, 2016).

Isso ocorre devido a diferença da Língua Portuguesa, pois se trata de uma língua oral-auditiva e a Língua de Sinais sendo visual-espacial, então a escrita, as formas e estruturas gramaticais são diferentes, o que acaba confundindo o surdo no momento da aprendizagem da leitura e da escrita da Língua Portuguesa. A aluna relatou que tem dificuldades em algumas disciplinas específicas sendo: Português, Ciências, Geografia e Matemática, alegando que a escrita e a estrutura são difíceis. O que demonstra que boa parte da grade curricular fica comprometida em relação a escrita durante a realização das aulas citadas, percebendo-se que a metodologia do ensino de Português para a aluna surda deve ser de acordo com a realidade da mesma.

Portanto, os surdos não passam pelos mesmos caminhos e processos pelos quais passa uma pessoa ouvinte, sendo esse um dos maiores desafios para a sua educação. Uma questão interessante foi feita a aluna, se ela conseguia associar bem e dividir a atenção entre o professor da sala e o profissional intérprete, e a resposta foi que, às vezes, ela conseguia fazer essa associação e outras considerava isso difícil.

Acerca do relacionamento entre alunos ouvintes, professores e a aluna surda, a estudante relatou que se sente acolhida, mas que há uma barreira muito grande entre eles: a comunicação. Ela sente falta de brincar com os colegas, algo que ela enfatizou mais de uma vez, mas por eles não saberem a Libras isso se torna difícil. Esse momento de intervalo em que as crianças aproveitam para brincar e socializar é um momento em que a aluna surda gostaria de estar incluída com os demais alunos, gerando um vínculo mais próximo com os colegas de classe.

Por outro lado, a dedicação de uma colega e amiga de classe que aprendeu a Língua de Sinais e atua de forma participativa em conjunto com a aluna surda, possibilita mais interação entre ela e os demais colegas. Uma sugestão da aluna surda para melhorar o ensino inclusivo, foi que a escola disponibilizasse aulas de Libras para aprimorar a comunicação e interação entre os alunos surdos e ouvintes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa e aparato teórico, os objetivos e as questões norteadoras deste trabalho foram alcançados e respondidos com êxito, tornando-se evidente que a realidade do aluno surdo é desafiadora, reforçando que os maiores desafios percebidos foram a comunicação e a vivência bilíngue. Percebeu-se que a aluna entrevistada adquiriu a surdez por volta dos 4 anos de idade e só foi ter acesso à Língua de Sinais por volta dos 10 anos, na atual escola. Isso demonstra que nas escolas anteriores a imersão da Libras não era uma prioridade. Na atual unidade de ensino, agora com acesso à sua primeira língua, outra dificuldade é evidenciada: o entrave da comunicação entre surdos e ouvintes.

A realidade é que a Língua de Sinais dentro do ambiente escolar da rede regular de ensino ainda está longe de ser difundida por completo. Porém, por meio desta pesquisa, entendeu-se que aos poucos a consciência e interesse dos alunos ouvintes vão sendo despertados, mesmo que de forma lenta, gerando inclusão no cenário de alunos ouvintes, todavia ainda em uma pequena proporção.

No contexto da pesquisa realizada pôde-se compreender que a aluna entrevistada foi favorecida com esse despertar, ao ter uma colega ouvinte atuando em conjunto com a intérprete, quando se dispôs a aprender e atingir a fluência na Língua de Sinais, um gesto de empatia que pode impulsionar ainda mais esse olhar inclusivo. Contudo, o convívio com os demais alunos de forma ativa ainda não é uma realidade vivida nesse ambiente escolar.

A sugestão da aluna surda em que a escola forneça aulas de Libras para os ouvintes, demonstra que em muitas ocasiões, como o momento do recreio, a criança quer uma interação mais profunda, brincar e relacionar-se com os demais colegas sem a necessidade do intérprete está ali a todo momento, mas, um contato entre eles mesmos, são os que geram a inclusão de fato.

Observou-se que a escola da rede municipal de ensino dispõe de uma profissional na área de atuação como intérprete de Libras, que exerce suas atribuições com muita dedicação, igualmente a escola cumpre com excelência o decreto Nº 5.626/05 em que determina o acompanhamento de intérprete de Libras, corrobora o processo de inclusão.

Portanto, infere-se que nem todo surdo tem as mesmas vivências e experiências, tornando explícita a diversificação de identidades surdas existentes. O que se espera é que a inclusão do aluno surdo ocorra desde as pré-escolas e que a Libras seja difundida mais a fundo no contexto de alunos ouvintes, contribuindo assim para um ensino inclusivo.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. Estudos sobre os papéis dos intérpretes educacionais: uma abordagem internacional. **Fórum**, Rio de Janeiro, p.49- 64, 2016.
- ALBRES, N. A.; JUNG, A. P. História dos intérpretes de Língua de Sinais no Brasil: de mãos missionárias à mãos profissionais. **Educação Especial em Debate**, v. 8, n. 15, p. 115-135, 2023.
- ARAÚJO, B. R. N. Combatendo o apagamento linguístico: as línguas indígenas de sinais no Brasil. **Revista de história**, vol. 15, n. 29, 2023.
- AVELAR, T. F.; FREITAS, K. P. S. A importância do Português como segunda língua na formação do aluno surdo. **Sinalizar**, v. 1, n. 1, p. 12-24, 2016.
- BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**. ed. rev. e Corrig. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009. Tradução de João Ferreira de Almeida.
- BRASIL. Constituição Federal do Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil, título VIII - Da Ordem Social. Capítulo III. Da Educação, da cultura e do desporto**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/constituicao-supremo/artigo.asp?abrirBase=CF&abrirArtigo=205>. Acesso em: 8 mar. 2025
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2005.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Presidência da República, Secretaria- Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2021. Diário oficial da união, sessão 1, 215 p.
- BRIZOLA, J.; FANTIN, N. Revisão da Literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale dos Arinos (RELVA)**, Juara - MT, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738/1630>. Acesso em: 25 mar. 2025
- CÂNDIDO, A. J.; OLIVEIRA, M. C.; RIBEIRO, A. R. A. História dos surdos pelo mundo. **Revista Portuguesa Educação Contemporânea**, Portugal-PT, v. 2, n. 1 p. 1-9, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/taywa/Downloads/editorae,+1+A+hist%C3%B3ria+dos+surdos+pelo+mundo.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2025.
- CROMACK, E. M. P. C. Identidade, Cultura Surda e Produção de Subjetividades e Educação: Atravessamentos e Implicações Sociais. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2004, p. 68-77. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gwqgpPLXRVQWSfVVrLd8WsS/>. Acesso em: 27 jul. 2025.

DAMAZIO, M. F. M. Educação escolar de pessoa com surdez: uma proposta inclusiva. 2005. 122 p. **Tese** (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1601245>. Acesso em: 9 mar. 2025.

DEBONA, E. B.; PINHEIRO, V. S.; MOURA, M. L. O trabalho do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e português no ensino superior. *In: SALVADOR, J. A. S. et al. (Org). Estudos e reflexões sobre língua brasileira de sinais*. Paraná: Fasul editora, 2016. p. 74- 102.

DESSEN, M. A.; BRITO, A. M. W. Reflexões sobre a deficiência auditiva e o atendimento institucional de crianças no Brasil. **Paidéia FFCLRP - USP**. Ribeirão Preto, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/mQJ6BpQzK3twNsxmCyDh8xy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2025.

DIZEU, L.C.T.B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 583-597, 2005.

DUARTE, S. B. R. *et al.* Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Goiânia, GO, 2013, p. 1713-1734. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/QkzPkkNgwTzG69wJKDzN66p/>. Acesso em: 9 mar. 2025.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola editorial, 2012. 192 p.

GESSER, A. **Libras? que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola editorial, 2009. 88 p.

GIZA, F.; SANTOS, G. M. Educação de surdos: construção da comunicação do oralismo ao bilinguismo. *In: SALVADOR, J. A. S. et al. (Org). Estudos e reflexões sobre língua brasileira de sinais*. Paraná: Fasul editora, 2016, p. 103-122.

GONÇALVES, H. B.; FESTA, P. S. V. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, 2013. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf>. Acesso: 22 mar. 2025.

GUALBERTO, C. G.; FARIAS, J.; COSTA, V. B. Aspectos históricos da formação do intérprete educacional de língua brasileira de sinais. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 4., 2017, Campina Grande-PB. **Anais [...]**. Campina Grande-PB: Realize, 2017, p. 1-11. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35981>. Acesso em: 30 jul. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2022: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KILPP, C.; MOURA, M. L. O processo da linguagem e a aquisição da libras pela criança surda. *In: SALVADOR, J. A. S. et al. (Org). Estudos e reflexões sobre língua brasileira de sinais*. Paraná: Fasul editora, 2016, p. 7-28.

LAFON, J. C. **A Deficiência Auditiva na Criança**: incapacidade e readaptação. São Paulo: Manole, 1989.

LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LEGUARI, D. H.; SANTOS, G. M. Literatura surda como recurso na construção da identidade surda. *In*: SALVADOR, J. A. S. *et al.* (Org). **Estudos e reflexões sobre língua brasileira de sinais**. Paraná: Fasul editora, 2016. p. 29-50

MAIA, M. I. S. A importância da história dos surdos para o avanço da educação. **Revista Porto das Letras**, Tocantins, v. 3, n. 1, p. 101-111, 2017
Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/267892863.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2025.

MCCLEARY, L. **Oralidade visual**: Implicações para a história oral. Salvador: Eduneb, 2000. p. 672-681. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Leland-Mccleary/publication/322591821_Oralidade_visual_Implicacoes_para_a_historia_oral/links/5a613dceaca272a158174b38/Oralidade-visual-Implicacoes-para-a-historia-oral.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

MONTEIRO, R; SILVA, D. N. H; RATNER, C. **Surdez e Diagnóstico**: narrativas de surdos adultos. Brasília: Psicologia: Teoria e Pesquisa Vol. 32 n. esp., pp. 1-7. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/JwGQVSPqRm7mWwNn359jvJz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 jul. 2025.

MORAIS, M. P.; MARTINS, V. R. O. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições**, Campinas-SP, p. 26, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/7wZPwHzwnLHzrf9jmFQtQGP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2025.

MORI, N. N. R.; SANDER, R. E. História da Educação dos surdos no Brasil. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE. **Anais [...]**, Maringá-Pr, 2015. Disponível em: <https://11nq.com/Rk4JF>. Acesso em: 25 jul. 2025.

NOGUEIRA, C. M. I.; CARNEIRO, M. I. N.; SILVA, S. A. S. O uso social das tecnologias de comunicação pelo surdo: Limites e possibilidades para o desenvolvimento da linguagem. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.6, p.470-497, 2018. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/234/131>. Acesso em: 23 jul. 2025.

OLIVEIRA, L. A. **Fundamentos históricos, biológicos e legais da surdez**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011. 152 p.

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. *In*: Skliar, C. (org.). **A surdez um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 51-73.

QUADROS, R. M. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. **Informativo Técnico-científico Espaço - INES**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1110>. Acesso em: 10 mar. 2025.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

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

REZENDE, P. L. F. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ROSSETTO, E. Processo de inclusão: um grande desafio para o século XXI. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação(RECE)**, Paraná, 2004. Disponível em: <https://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/499>. Acesso em: 13 mar. 2025.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhadas de lutas sociais e teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, p. 565-582, 2005.

SILVA, D. S. **Inventário de línguas de sinais emergentes encontradas no Brasil: o caso da Cena (Jaicós – PI) e da língua de sinais de Caiçara (Várzea Alegre – CE)**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2021.

SILVA, K. S. X.; OLIVEIRA, I. M. O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, p. 665-712, 2016.

SILVA, L. P. A. *et al.* Prevalência de sequelas auditivas pós meningite piogênica em crianças. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. Salvador, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/gFsSgpHrsDsKbYbRJsrZxYL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2025.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. v. 3.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In*: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1.; JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, 4.; SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: “INFÂNCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS”, 13., 2007, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Arq Mudi, 2007.

STROBEL, K. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

STROBEL, K. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

VASCONCELOS, J. P. S. **A trajetória e os desafios do tradutor intérprete de Libras na educação de surdos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2017.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO USADO NA ENTREVISTA PARA COLETA DE INFORMAÇÕES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PESQUISA DE CAMPO PARA TCC QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	Universidade Federal do Maranhão- UFMA Campus Grajaú
AUTOR(A)	ÉRICA DOS SANTOS CLEMENTE
TEMA DO TCC	DESAFIOS DO ALUNO SURDO: EXPERIÊNCIA INCLUSIVA NA ESCOLA DA REDE PÚBLICA JOSÉ RODRIGUES DA COSTA EM GRAJAÚ-MA

PERFIL RESPONDENTE:

Aluno(a) surdo matriculado regularmente na escola José Rodrigues da Costa em Grajaú-Ma.

Idade: _____

Turma: _____

Turno: _____

Grau de surdez: () Leve () Moderada () Severa () Profunda () Não sabe

Como adquiriu a surdez?

OBJETIVO DA PESQUISA

Objetivo geral

- Verificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos na escola da rede pública de ensino José Rodrigues da Costa em Grajaú-Ma.

Objetivos específicos

- Constatar se há intérpretes de Libras junto aos alunos surdos na sala de aula;

- Compreender a percepção dos alunos e professores em relação ao ensino e convívio com alunos surdos;
- Averiguar os impactos sofridos no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo.

QUESTÕES

- 1) Você tem acesso a LIBRAS regularmente na escola através do profissional intérprete?

- 2) Se sim, como lidar com a ausência desse profissional caso ele(a) falte?

- 3) Como teve contato com a LIBRAS?

- 4) Quais são seus desafios no ambiente escolar?

- 5) Você consegue associar bem e dividir a atenção entre o professor da sala e o profissional intérprete?

- 6) Você se sente acolhido pelos professores e colegas de classe?

7) Como é a interação entre os alunos ouvintes e os não ouvintes?

8) Tem dificuldades em compreender algumas disciplinas?

9) O que você sugere que possa ter no ambiente escolar a fim de melhorar o ensino inclusivo?

10) Há quantos alunos surdos matriculados na escola José Rodrigues da Costa?

ORIENTADOR(A)

Me. Eveline Gonçalves Dias