

AS CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O INTÉRPRETE DE LIBRAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Elisângela de Carvalho Franco ¹

RESUMO

Sabe-se que a pessoa surda interage e compreende o mundo a partir de percepções visuais que manifesta através de sua língua própria. É por meio desta, conhecida como Língua Brasileira de Sinais, que garante o acesso à educação e aos seus direitos. Na escola, terá o apoio pedagógico do intérprete de LIBRAS para a mediação das línguas e na interação com os pares e pessoas ouvintes. Mas, será que as professoras conhecem o papel do intérprete na escola? Assim, o presente estudo visa investigar as concepções de professoras sobre o papel do intérprete de LIBRAS na escolarização de estudantes surdos na escola. Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza interpretativa e exploratória, tendo como estratégia um estudo de caso, realizado em uma escola da rede estadual de ensino de Rondônia. Participaram do estudo seis professoras que atuavam, de forma direta ou indireta, com estudantes surdos. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram questionários, observações e entrevistas realizadas com as participantes no ambiente escolar. Os resultados indicam que as professoras concebem que o intérprete de LIBRAS deve atuar na mediação pedagógica das interações entre docente e estudante na sala de aula, bem como nas demais atividades pedagógicas e administrativas da escola. Ademais, entendem que o intérprete deve participar dos processos de ensino e aprendizagem, por considerarem que esse profissional está mais capacitado para interagir com os estudantes surdos. Portanto, conclui-se que tais concepções se distanciam das normativas vigentes, uma vez que há lacunas na compreensão do papel do intérprete e das responsabilidades que o professor detém na escolarização dos estudantes surdos. Nesse sentido, torna-se imprescindível que a escola desenvolva um trabalho pedagógico e participativo junto ao corpo docente e demais profissionais da educação, com o intuito de promover a compreensão das especificidades da atuação do intérprete de LIBRAS no ambiente escolar.

Palavras-chave: LIBRAS, Pessoa surda, Intérprete, Docência.

¹ Doutora em Ciências da Educação (UNLP-FaHCE/AR). Mestra em Teologia com ênfase em Educação e Religião (EST/RS). Especialista em Metodologia do Ensino Superior em Língua Portuguesa (FIAR/RO), Educação Empreendedora (PUC-Rio) e Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (UFMG/MG). Orientadora Educacional no IFRO-Campus Ariquemes. E-mail: elisangela.franco@ifro.edu.br.



INTRODUÇÃO

A partir dos direitos humanos e desde a perspectiva da educação inclusiva, mudanças acontecem nos sistemas de ensino e, conseqüentemente, na educação de pessoas surdas. Uma vez que, a surdez passa a ser entendida nos moldes do Modelo Social de deficiência e, não mais como, “uma patologia, uma enfermidade que deve ser tratada e curada” (PALACIOS, 2008, p. 71), como previa o Modelo Médico de deficiência.

A saber, o Modelo Médico pretendia minimizar os preconceitos relacionados com as adaptações sociais. Assim, os implantes de aparelhos auditivos buscavam normalizar as pessoas surdas, a fim de torná-las ouvintes e pertencentes à comunidade majoritária, a de ouvintes (SKLIAR, 1998). Mas, a partir de 1970, surge o Modelo Sócio Antropológico e Culturalista da surdez, que buscava compreender os aspectos culturais, identitários e linguísticos utilizados pela comunidade surda (BISOL; SPERB, 2010). Esse modelo reconhece a surdez, bem como as características e a identidade da pessoa surda.

O Decreto nº 5.626/2005 define a pessoa surda como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)”. Tal definição está alinhada à concepção sócio-antropológica de surdez, a qual compreende que “são as relações sociais e culturais que constituem os sujeitos e que a surdez necessita ser reconhecida por suas características culturais manifestadas especialmente por meio de sua língua natural” (FRANCO, 2023, p. 103), ou seja, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

É com base nessa perspectiva de pessoa surda, fundamentada na dimensão cultural e linguística da surdez, que este estudo se desenvolve.

Este estudo constitui um recorte de uma pesquisa mais ampla, realizada entre os anos de 2018 e 2023, e tem como objetivo investigar as concepções de professoras acerca do papel do intérprete de LIBRAS no processo de escolarização de estudantes surdos no ambiente escolar.

A questão norteadora que orienta esta investigação é a seguinte: Como as professoras compreendem o papel do intérprete de LIBRAS na escolarização de estudantes surdos na escola?



A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentando-se em um estudo de caso desenvolvido em uma escola da rede pública estadual de ensino de Rondônia. O referencial teórico que sustenta a investigação contempla autores que problematizam as concepções de educação inclusiva, deficiência e escolarização de pessoas surdas, especialmente no contexto da perspectiva inclusiva.

Dessa forma, o artigo está organizado em quatro seções: apresentação do referencial teórico; descrição da metodologia utilizada; análise e discussão dos resultados obtidos; e, por fim, as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, a educação de pessoas surdas teve início, de forma oficial, em 1857, com a vinda do professor surdo francês Eduardo Huet, a convite de Dom Pedro II (FRANCO, 2023). Esse convite resultou na fundação da primeira escola brasileira destinada à educação de surdos, localizada no Rio de Janeiro, então nomeada Instituto Imperial de Surdos-Mudos, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A proposta do Instituto consistia na promoção e no desenvolvimento de conhecimentos relacionados à surdez, bem como na garantia do direito das pessoas surdas ao desenvolvimento pessoal e à socialização (DALL'ASEN et al., 2020).

Nesse período, a língua de sinais se desenvolvia principalmente por meio da comunicação entre os próprios surdos, ocorrendo de forma espontânea e simultânea nos espaços em que estavam inseridos. Seu uso, contudo, restringia-se, em grande parte, a contextos especializados, como instituições voltadas à educação de surdos.

Segundo Sacks (2010):

Esse período foi importante para a história das pessoas surdas, pois houve o estabelecimento de escolas para surdos, geralmente as classes eram ditas por professores surdos. Assim, as pessoas surdas saem da escuridão e asseguram sua emancipação e aquisição de sua cidadania (p. 21).

Porém, as conquistas das pessoas surdas com a língua de sinais foram retrocedendo, a partir do II Congresso Internacional de Professores de Surdos, ocorrido em 1880, em Milão, na Itália. Isso porque, um dos temas centrais do evento girava em torno da questão: *Oralismo ou língua de sinais como metodologia para a escolarização*



dos alunos surdos? O resultado da votação culminou com a filosofia oralista vencedora, enquanto que, a língua de sinais deveria ser censurada nas escolas (SACKS, 2010, p. 23).

A filosofia oralista percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação permitiria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a se integrar na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte (GOLDFELD, 2002, p. 34).

A filosofia sustentava a ideia de que estudantes surdos poderiam se desenvolver da mesma forma que os ouvintes, desde que fossem estimulados exclusivamente por meio da língua oral, através de práticas de reabilitação da fala e treinamento auditivo. O objetivo dessa abordagem era, em essência, “corrigir” ou “curar” a surdez, desconsiderando a identidade linguística e cultural das pessoas surdas. Como consequência, os sujeitos surdos foram compelidos a abandonar sua cultura, tradicionalmente transmitida por meio da língua de sinais, e passaram a ser submetidos a práticas pedagógicas baseadas unicamente no oralismo. Tal imposição resultou em significativos atrasos nos processos de escolarização desses estudantes, comprometendo seu desenvolvimento educacional e social.

Em resposta aos elevados índices de insatisfação gerados pela filosofia oralista, no final da década de 1970 emergiu a filosofia da comunicação total, definida como “um método que sistematizava o uso conjunto da língua de sinais concomitantemente à língua falada” (STROBEL et al., 2006, p. 56). Essa abordagem reconhecia a pessoa surda em sua naturalidade, aceitando suas especificidades e recomendando a utilização de todos os recursos comunicativos disponíveis, com o intuito de potencializar as interações sociais e considerar as dimensões cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos. Contudo, essa filosofia direcionava-se à produção do português sinalizado² (ALVES et al., 2010, p. 07).

Foi a partir da década de 1980 que emergiu uma nova alternativa para a escolarização de pessoas surdas, a qual permanece predominante até os dias atuais: a filosofia bilíngue.

Na filosofia bilíngue, a língua de sinais é considerada a primeira língua da pessoa surda e é através dela que os alunos surdos aprendem a ler e escrever na língua do seu país, e só depois de dominar a língua de sinais, é que terá

² Os sinais se baseavam no vocábulo da língua de sinais com a da língua falada ou no alfabeto manual (STROBEL et al., 2006). Ou seja, consistia em produzir exatamente cada palavra da língua portuguesa para a língua de sinais (FRANCO, 2023).



acesso à língua oral na modalidade escrita, como forma de respeito à cultura e identidade da pessoa surda (SKLIAR, 1998).

A educação bilíngue é entendida como uma modalidade de ensino que deve ser implementada nas escolas regulares, proporcionando às pessoas surdas o acesso a duas línguas no ambiente escolar: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa em sua forma escrita.

No ano de 2021, em 3 de agosto, foi promulgada a Lei nº 14.191, que institui uma nova modalidade educacional denominada Educação Bilíngue de Surdos, a qual se define como:

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, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizante, surdos com altas habilidades ou superdotação ou outras deficiências associadas optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

Trata-se de uma modalidade de ensino independente, que tem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e o português escrito como segunda língua, assegurando que a comunidade surda seja atendida por meio da educação bilíngue, em respeito ao seu direito de optar por uma formação em sua língua materna. Tal modalidade está prevista na Lei nº 9.394/1996, em seu Capítulo V-A, e pode ser aplicada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas regulares ou polos de educação bilíngue de surdos, destinados tanto a pessoas surdas quanto àquelas que apresentem surdez associada.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é uma língua que reúne todos os elementos constitutivos de uma língua oral, incluindo gramática, semântica, pragmática e sintaxe, caracterizando-se, assim, formalmente como uma língua (Dall’Asen et al., 2020, p. 25). Ela é definida como:

Um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil, na qual há uma forma de comunicação e expressão de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria (ALVES et al., 2010, p. 24).

Ou seja, a LIBRAS é uma língua visual-motora que expressa sentimentos, ideias, ações e quaisquer conceitos ou significados, possibilitando a interação entre pessoas



surdas. É reconhecida como a segunda língua oficial do Brasil por meio da Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, o qual estabelece a obrigatoriedade do uso da língua de sinais em todo o território nacional.

No ambiente escolar, a língua de sinais é interpretada pelo Tradutor e/ou Intérprete da LIBRAS-Língua Portuguesa (TILS), também denominado intérprete educacional. As atribuições dessa função estão regulamentadas pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, a qual dispõe que:

O intérprete atua nas instituições escolares correspondendo à educação infantil, ensino fundamental e médio até a educação superior. É o profissional que fará a mediação da língua portuguesa para a língua fonte LIBRAS, ou da língua fonte LIBRAS para a língua de destino portuguesa. Deve ter fluidez em LIBRAS e formação na área, já que transmite o discurso dos professores aos estudantes surdos e colegas ouvintes, ou a LIBRAS dos estudantes surdos aos colegas ouvintes e professores (LACERDA et al., 2009, p. 118).

No exercício de suas funções, o intérprete tem como principais atribuições promover a comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdas, surdos e surdocegos, bem como entre surdocegos e ouvintes, por meio da tradução da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para a língua oral e vice-versa. Além disso, cabe a ele interpretar, na LIBRAS e na língua portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de modo a garantir o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010).

Dessa forma, o intérprete atua de maneira ativa no processo de ensino-aprendizagem, não se limitando à mera tradução dos conteúdos, mas também participando da construção de estratégias que viabilizem a acessibilidade do conhecimento ao estudante surdo. Conforme destacam Lacerda et al. (2009), o intérprete “trabalha ativamente no processo de ensino-aprendizagem, não somente interpretando os conteúdos, mas, também, envolvendo-se nos modos de fazer tais conteúdos acessíveis para o estudante, a partir de conversações e intercâmbios de informações” (p. 119).

Portanto, no processo de escolarização de pessoas surdas, a educação bilíngue configura-se como elemento fundamental para a garantia de direitos, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento da língua como meio para aprender, interagir e socializar no ambiente escolar, tanto entre os pares surdos quanto com os demais membros da comunidade ouvinte (FRANCO, 2023). Nesse contexto, é essencial que todos os integrantes da comunidade escolar — professores, estudantes ouvintes, gestores



e demais profissionais — compreendam a relevância do papel desempenhado pelo intérprete de LIBRAS no processo de aprendizagem das línguas envolvidas, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e a língua portuguesa.

METODOLOGIA

A metodologia adotada caracteriza-se como qualitativa, de natureza interpretativa e exploratória, uma vez que “trabalha com dados subjetivos, crenças, valores, opiniões, fenômenos, hábitos, etc.” (MINAYO, 2002, p. 22). Essa abordagem possibilitou uma maior aproximação da realidade escolar, oferecendo subsídios para a análise e interpretação das situações investigadas.

Como estratégia de investigação, adotou-se o estudo de caso, por se tratar de um método que “reúne os dados relevantes sobre o objeto de estudo” (CHIZZOTTI, 2006, p. 135). A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino de Rondônia, situada no município de Ariquemes. Na instituição, encontravam-se matriculados sete estudantes surdos: cinco apresentavam surdez congênita — caracterizada como aquela adquirida na fase gestacional (GOLDFELD, 2002); um possuía surdez adquirida, decorrente de uma enfermidade ocorrida aos quatro anos de idade; e um era parcialmente surdo, fazendo uso de prótese auditiva em um dos ouvidos. Todos os estudantes utilizavam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na comunicação entre os pares, embora, conforme informações fornecidas pela coordenação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), alguns demonstrassem maior domínio da língua do que outros.

Participaram do estudo seis professoras que atuavam no ensino fundamental, de forma direta ou indireta, com os estudantes surdos. O grupo de participantes foi composto por três professoras regentes, uma coordenadora pedagógica, uma intérprete de LIBRAS e a diretora da escola.

Na constituição do perfil das participantes, verificou-se que todas possuíam formação em diferentes áreas do conhecimento, sendo a maioria graduada em Pedagogia. Além disso, todas apresentavam especialização na respectiva área de atuação, predominando a formação em Gestão Escolar. No que se refere à formação complementar, cinco participantes tinham formação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), enquanto



uma não possuía essa qualificação. Para garantir a privacidade e o anonimato das colaboradoras, os nomes foram codificados como: Professora 1, Professora 2, e assim sucessivamente, conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram questionários, observações e entrevistas. Os questionários foram elaborados com questões abertas e fechadas. As observações ocorreram no pátio da escola, na sala dos professores e na sala de recursos, quando possível, sendo os principais momentos registrados em diário de campo. Essas atividades aconteceram entre os meses de agosto e setembro de 2018. Já as entrevistas, do tipo semiestruturada, foram realizadas individualmente entre novembro e dezembro de 2018, em horário e local escolhidos por cada participante. Como recursos para a coleta de dados, foram utilizados notebook, bloco de notas e roteiro de entrevista.

Para a análise dos dados, adotou-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1995), por possibilitar a interpretação dos enunciados e seus múltiplos significados. O procedimento seguiu as três fases recomendadas:

Pré-análise – que compreendeu a leitura flutuante, a organização dos materiais (entrevistas e diário de campo), a identificação das ideias iniciais e mensagens, bem como a organização das vozes em blocos;

Exploração do material – realizada por meio da leitura minuciosa das transcrições, com o objetivo de identificar os núcleos de sentido, por intermédio da extração de palavras e expressões presentes nas entrevistas, possibilitando a delimitação das categorias;

Tratamento dos resultados, inferência e interpretação – etapa em que se procedeu à construção das categorias e subcategorias, a partir do conjunto de significados presentes nas unidades de análise. Por fim, fragmentos selecionados de diálogos foram organizados para ilustrar o texto analítico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para compreender as concepções das professoras acerca do papel do intérprete de LIBRAS na escola, iniciou-se a investigação com a seguinte pergunta-chave: Como você analisa ou entende o trabalho do intérprete educacional na escola? Os dados revelaram



duas interpretações predominantes: a primeira considera que a função do intérprete de LIBRAS é a mediação pedagógica; a segunda entende que o intérprete deve participar diretamente dos processos de ensino e aprendizagem.

A função do intérprete de LIBRAS é a mediação pedagógica

Para algumas docentes, a função do intérprete de LIBRAS na escola consiste na mediação pedagógica entre as línguas LIBRAS e português, conforme se observa:

Professora 2 – Na escola é considerada uma prática inclusiva, que na minha opinião não é, [...] é ter uma intérprete na sala de aula. Isso não é uma prática! É uma mediação da comunicação para a pessoa surda.

Professora 4 – Na sala de aula, o principal trabalho é a interpretação, pois o intérprete não tem a função de ensinar. O nivelamento do que o estudante aprendeu ocorre no horário oposto, quando convidamos o surdo e fazemos toda uma rotina de estudo. A atenção no horário oposto não é dada apenas na língua portuguesa, embora, essa seja a principal; mas, nós incluímos também outras disciplinas. O estudante aprende é ali no dia-a-dia, quando põe na prática, é que demonstra que conseguiu aprender.

Na perspectiva das professoras, o papel primordial do(a) intérprete de LIBRAS na escola consiste na mediação pedagógica entre a Língua Brasileira de Sinais e a língua portuguesa, voltada aos estudantes surdos. Nesse sentido, compreendem a mediação não apenas como a tradução dos conteúdos, mas como o processo de torná-los compreensíveis e significativos para o estudante (LACERDA et al., 2013, p. 174). Em outras palavras, consideram que o intérprete deve atuar de modo a garantir que “o estudante surdo compreenda o que está sendo expresso oralmente pelo professor e, por sua vez, possa comunicar-se em situação de sala de aula com os docentes e demais estudantes ouvintes” (FRANCO, 2023, p. 186).

Além disso, a Professora 4 ressalta que as atividades de mediação realizadas na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno, com os estudantes surdos, não se restringem à disciplina de Língua Portuguesa, abrangendo também outras áreas do conhecimento, como a Matemática. Destaca, ainda, que os estudantes não desenvolvem suas aprendizagens exclusivamente na sala de recursos, mas também no convívio diário com colegas e demais membros da comunidade ouvinte.

Portanto, observa-se que as professoras apresentam dificuldades em compreender plenamente o papel e as funções do intérprete na escola, limitando sua atuação à mediação



linguística entre estudantes surdos, professores e alunos ouvintes, assim como às atividades realizadas no contraturno no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A função do intérprete é participar dos processos de ensino e aprendizagem

Outras docentes entendem que o intérprete deve participar ativamente dos processos de ensino e aprendizagem envolvendo os estudantes surdos, conforme evidenciam os fragmentos a seguir:

Professora 2 – Infelizmente, transferem para a intérprete o aprendizado do aluno surdo.

Professora 3 – Os surdos são mais assistidos que os outros alunos, porque eles têm a intérprete que os auxilia na aprendizagem.

Professora 6 – As intérpretes dão um espetáculo com o trabalho que fazem com os alunos surdos. [...] De fato, as intérpretes na sala de aula explicam todo o conteúdo aos surdos.

Observa-se, nas falas, um conhecimento limitado acerca das atribuições do(a) intérprete na escola, bem como das responsabilidades do(a) professor(a) em relação à escolarização dos estudantes surdos. Evidencia-se, aparentemente, uma delegação de funções específicas do professor para o intérprete, conforme demonstrado na fala da Professora 2. Além disso, há a percepção de que os estudantes surdos estariam mais assistidos do que os ouvintes, em virtude do auxílio do intérprete (Professora 3). Também se observa o entendimento de que o intérprete deve atuar em todas as disciplinas, realizando a interpretação da língua para o estudante (Professora 6).

Nesse contexto, a Lei nº 5.626/2005 estabelece que o intérprete deve mediar o “acesso dos estudantes surdos à comunicação, à informação e à educação, tendo uma função distinta do professor regente”. Ou seja, na sala de aula, professor e intérprete possuem funções específicas e complementares em suas respectivas áreas de competência. Assim, cabe ao intérprete de LIBRAS viabilizar, por meio da língua de sinais, o acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares, enquanto as atividades de ensino são de responsabilidade exclusiva do(a) professor(a).

A esse respeito, a Lei nº 12.319/2010, que regulamenta as atribuições do intérprete, esclarece que “na compreensão dos componentes curriculares, deve o(a) intérprete atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum.” Ademais, ambos devem “construir conjuntamente um planejamento de classe que inclua todos os



alunos e atenda às especificidades da disciplina. Entretanto, a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem permanece com o professor” (LACERDA et al., 2013, p. 220).

Portanto, as concepções das docentes indicam que o intérprete deve participar dos processos de ensino e aprendizagem, inclusive nas atividades extracurriculares, por entenderem que esse profissional está melhor preparado para interagir com os estudantes surdos e possui domínio da Língua Brasileira de Sinais. Tal percepção decorre da ausência de conhecimento em LIBRAS por parte do corpo docente, o que dificulta a interação pedagógica direta com os estudantes surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as modificações introduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96), por meio da inclusão do Capítulo V-A, que trata da Educação Bilíngue de Surdos, estabelecem-se novas diretrizes para o atendimento educacional da pessoa surda. Essas mudanças promovem formas específicas de escolarização dos estudantes surdos nas instituições de ensino, assegurando uma educação bilíngue adequada às suas necessidades.

Além disso, com a promulgação da Lei nº 14.191/2021, é assegurado aos estudantes surdos a opção de escolarização em escolas regulares ou bilíngues, nas quais a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) seja a língua oficial de interação e ensino. Dessa forma, durante os processos de comunicação, interação e aprendizagem, esses estudantes podem usufruir de condições igualitárias para o desenvolvimento de suas habilidades. Assim, a referida lei garante o direito e o respeito à diversidade, à cultura, à linguística e à identidade das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva no ambiente escolar.

Nesse contexto, observa-se que as concepções das professoras indicam que o intérprete de LIBRAS deve atuar na mediação pedagógica das interações entre docente e estudante na sala de aula, bem como nas demais atividades pedagógicas e administrativas da escola. Ademais, consideram que o intérprete deve participar dos processos de ensino e aprendizagem, por reconhecerem sua maior aptidão para interagir com os estudantes surdos.



Entende-se que tais concepções divergem das normativas vigentes, uma vez que há lacunas na compreensão das atribuições do profissional intérprete, assim como das responsabilidades que o(a) professor(a) detém na escolarização da pessoa surda. Dessa forma, torna-se imprescindível que a escola desenvolva um trabalho pedagógico e participativo com o corpo docente e demais profissionais da educação, visando à compreensão das especificidades e particularidades da atuação do intérprete no contexto escolar.

Sabe-se que, na perspectiva pedagógica da educação inclusiva, é fundamental que todos os membros da comunidade escolar compreendam a importância de um planejamento colaborativo e do trabalho em equipe entre os profissionais, como estratégia essencial para promover mudanças na cultura escolar. Tal prática é imprescindível para garantir a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, com ou sem deficiência, no ambiente escolar.

Portanto, conclui-se que tais concepções podem impactar negativamente a escolarização dos estudantes surdos, uma vez que se observa a ausência do reconhecimento da cultura surda, da valorização das diferenças, da adaptação das práticas pedagógicas e da importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para o desenvolvimento de um ambiente bilíngue escolar.

Diante disso, destaca-se a importância de implementar na escola propostas de formação continuada para os professores, abordando temas como: as práticas de ensino voltadas para a escolarização dos estudantes surdos; o trabalho com as diferenças no contexto da educação inclusiva; a colaboração entre intérprete, professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professor regente; e a função da sala de recursos do AEE. Essas áreas configuram-se como possíveis campos para investigações futuras, a fim de aprofundar as questões emergentes deste estudo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carla Barbosa; DAMÁSIO, Mirlene Macedo; FERREIRA, Josimário de Paula. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: SEESP/MEC, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análises de conteúdo**. Lisboa: Edições: 70, 1995.



BISOL, Cláudia; SPERB, Tânia Mara. **Discursos sobre a surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Significado.** Psic.: Conteúdo e Pesq., Brasília, janeiro - março, vol. 26, n. 1, p. 7-13, 2010. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt

BRASIL. Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.** Brasília/DF, 2002.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.** Brasília/DF. 2005. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm

BRASIL. Lei n. 12.319 de 1 de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.** Brasília/DF. 2010. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm

BRASIL. Lei n. 14.191, de 03 de agosto de 2021. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.** Brasília/DF. 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** SP: Vozes, 2006.

DALL’ASEN, Taise; GÁRATE, Francisco. **Visão da educação de surdos no Brasil e no Chile.** Políticas de ensino para o processo de aprendizagem de estudantes surdos. Revista Latinoamericana de Educação Inclusiva, 15(1), 21-37, 2021. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100021>

FRANCO, Elisângela de Carvalho. **Educación Inclusiva y discapacidad: las concepciones docentes sobre la escolarización de estudiantes sordos en una escuela común del Estado de Rondonia.** Tesis de Posgrado. In Memoria Académica. UNLP. La Plata/AR, 2023. <https://doi.org/10.35537/10915/157323>

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição em uma perspectiva sócio interacionista.** 7 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Uma escola, dois idiomas.** Letramento em língua portuguesa e a língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos.** In: LACERDA, C. B. F. L.; SANTOS, L. F. (Org.) Tenho um aluno surdo: e agora? Introdução à Libras e educação dos Surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: investigação qualitativa em saúde.** RJ: Abrasco, 2002.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.** Brasília: SDHPCD/ ONU, 2006.



PALACIOS, Augustina. **El modelo social de discapacidad:** orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CINCA. Madrid, 2008.
http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMauss11_2/sextaSesion/El%20modelo%20social%20de%20discapacidad.pdf.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes:** Uma viagem ao mundo dos surdos. SP: Editora Companhia das Letras, 2010.

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

STROBEL, Karim. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 3 ed. Rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

STROBEL, Karim; PERLIN, G. **Fundamentos da educação de surdo.** ETD – Educação temática digital, Campinas/SP, 2006.

