

## **Identities in context: percepções dos alunos ouvintes sobre sinalizantes de Libras em sala de aula**

### **Identities in context: hearing students' perceptions of Libras signers in the classroom**

### **Identities in context: percepciones de los alumnos que escuchan sobre los signos de Libras en el aula**

Mariana Costa Araújo    
Universidade Estadual do Ceará

Antonio Renaldo Gomes Pereira    
Universidade Federal da Paraíba

#### **Resumo**

A inclusão de alunos com deficiência auditiva em escolas regulares é desafiadora, contudo, essencial para promover um ambiente educacional mais inclusivo. A presença de intérpretes de Libras é fundamental, garantindo comunicação e participação efetiva dos alunos surdos. A Escola de Ensino Fundamental Maria do Socorro Gouveia, situada em São Gonçalo do Amarante, Ceará, possui quatro alunos com deficiência auditiva, mas apenas um é assistido por um intérprete. Assim, esse estudo tem por objetivo apresentar uma descrição reflexiva sobre interação de alunos ouvintes com sua colega surda e a intérprete de Libras em uma turma do oitavo ano. Observe-se que a inclusão vai além da presença física, exigindo mudanças nas práticas pedagógicas e atitudes. Embora haja interesse dos alunos em aprender Libras, ainda há barreiras na comunicação direta com a aluna surda, destacando a necessidade de mais ações incluídas.

**Palavras-chave:** Aluno surdo. Intérprete de Libras. Identidade. Ensino Fundamental. São Gonçalo do Amarante.

#### **Abstract**

The inclusion of students with hearing impairments in regular schools is challenging but essential for fostering a more inclusive educational environment. The presence of sign language interpreters is crucial, ensuring effective communication and participation for deaf students. Maria do Socorro Gouveia Elementary School in São Gonçalo do Amarante, Ceará, has four students with hearing impairments, but only one is assisted by an interpreter. Thus, this study aims to present a reflective description of the interaction between hearing students from an eighth-grade class with deaf classmate and her Libras interpreter. It is observed that inclusion goes beyond physical presence, requiring changes in teaching practices and attitudes. Although there is interest among students in learning sign language, there are still barriers to direct communication with the deaf student, highlighting the need for more inclusive actions for a true integration.

**Keywords:** Deaf student, Libras interpreter, Identity, Elementary School, São Gonçalo do Amarante.

#### **Resumen**

La inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en las escuelas regulares es un desafío, sin embargo, es esencial para promover un entorno educativo más inclusivo. La presencia de intérpretes de Libras es fundamental, asegurando la comunicación y participación efectiva de los estudiantes sordos. La Escuela Primaria Maria do Socorro Gouveia, ubicada en São Gonçalo do Amarante, Ceará, tiene cuatro alumnos con discapacidad auditiva, pero sólo uno cuenta con la asistencia de un intérprete. Así, este estudio tiene como objetivo presentar una descripción reflexiva de la interacción de los estudiantes oyentes con su colega sordo y el intérprete Libras en una clase de octavo grado. Tenga en cuenta que la inclusión va más allá de la presencia física y requiere cambios en las prácticas y actitudes pedagógicas. Aunque los estudiantes están interesados en aprender Libras, todavía existen barreras en la comunicación directa con los estudiantes sordos, lo que destaca la necesidad de incluir más acciones.

**Palabras clave:** Estudiante sordo. Intérprete de Libras. Identidad. Educación elemental. São Gonçalo do Amarante.



## 1. INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência auditiva em escolas regulares representa um desafio e uma oportunidade para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo. A presença de profissionais capacitados que irão agir para este movimento é a base do trabalho, entre eles está o intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), necessário para garantir a comunicação efetiva e a participação plena do aluno surdo. A legislação brasileira possui dispositivos que garantem o respeito linguístico do estudante surdo (Lei nº 10.436/2002), e a presença do intérprete tradutor de Libras em sala de aula e nos ambientes educacionais a partir do ensino fundamental, anos finais em diante (Decreto nº 5626/2005).

Ressaltamos que um profissional que tenha formação para atender a criança surda, optante por sinalização (o uso da língua de sinais como um dos meios de comunicação), deve ter presença garantida no processo escolar de forma bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) começando dos zero anos de idade e seguindo por toda vida (Lei nº 14.191/2021).

A Escola de Ensino Fundamental Maria do Socorro Gouveia (EMSG) é uma escola pública situada na sede do município de São Gonçalo do Amarante, Ceará. A referida escola atende alunos do quinto ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) até o nono ano do Ensino Fundamental (anos finais). No período correspondente à pesquisa e escrita do presente texto (primeiro semestre de 2024), a escola possui quatro alunos com deficiência auditiva e um aluno com Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC). Os graus de perda auditiva são variáveis, a maioria não usa aparelho auditivo e não tem a Libras como sua primeira língua.

A escola possui sala de recursos multifuncionais (SRM), também designada como sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os alunos são acompanhados de diferentes maneiras por professores especialistas. Neste contexto, somente um aluno com deficiência auditiva tem o acompanhamento do profissional intérprete, além do acompanhamento dos professores especializados.

A turma de oitavo ano ao qual o estudo centra-se está com vinte e cinco alunos sendo 03 deles, alunos com necessidades educacionais específicas: um com Deficiência Intelectual (DI), um com Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC) e um com surdez bilateral de moderada a profunda. Esta última utiliza a Língua Portuguesa de maneira oral e escrita, bem como a Libras para comunicar-se. Há uma professora de Libras que exerce a função de intérprete de Libras oralista e sinalizante junto a aluna na maior parte do período da aula, bem como nos eventos e espaços educativos realizados pela unidade de ensino, tanto em suas dependências como fora dela, desde que a atividade educativa tenha vinculação ao ensino ofertado pela escola.

A justificativa para este estudo encontra-se na crescente demanda por uma educação inclusiva, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esta política visa garantir a inclusão de alunos com necessidades específicas nas escolas regulares, proporcionando-lhes as mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais alunos. Encontramos uma legislação extensa referentes à educação de surdos no Brasil, alguns já citados no começo do texto, embora tenhamos uma legislação aparentemente rica ainda encontramos lacunas na efetividade das leis e garantias de direitos (Barros, 2022).

A inclusão de alunos surdos no sistema educacional regular exige não apenas a presença física desses alunos, mas também a criação de um ambiente que favoreça a interação e a comunicação entre todos os estudantes. De acordo com Skliar (1997), a inclusão é um processo que vai além da mera inserção física, exigindo mudanças profundas nas práticas pedagógicas e nas atitudes dos alunos e professores. Portanto, este estudo se justifica pela necessidade de investigar como essas mudanças estão sendo percebidas e implementadas no cotidiano escolar.

A presença de intérpretes de Libras nas escolas é um passo fundamental para garantir a comunicação efetiva entre alunos surdos e ouvintes, conforme preconiza a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). No entanto, a simples presença do intérprete não garante a inclusão social do aluno surdo. Conforme apontado por Goffman (1988), a identidade social dos indivíduos é frequentemente moldada pela forma como são percebidos pelos outros. No contexto escolar, a presença do intérprete pode tanto facilitar a comunicação quanto reforçar a identidade do aluno surdo como “diferente”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece que a educação é um direito de todos e deve ser promovida com vistas à plena inclusão. Pesquisas anteriores, como as de Vigotski (2000), indicam que o desenvolvimento cognitivo e social das crianças é profundamente influenciado pelo ambiente social e pelas interações que nele ocorrem. Lacerda (2006) evidencia que a inclusão escolar do aluno surdo perpassa também pelo desenvolvimento de conhecimento sobre inclusão dos alunos ouvintes, quando não há esse desenvolvimento em conjunto podemos perceber um apagamento das diferenças e um afastamento de ambos, surdos e ouvintes, criando dois mundos distintos no ambiente escolar, o surdo neste caso fica isolado, como Botelho (2016) evidencia em seu trabalho.

Portanto, compreender como os alunos ouvintes percebem e interagem com seus colegas surdos é essencial para criar estratégias pedagógicas que promovam um ambiente verdadeiramente inclusivo. Neste contexto, nossa justificativa para realização deste estudo se apoia na necessidade de contribuir para a formação de políticas educacionais mais eficazes e sensíveis às necessidades dos alunos surdos, bem como, fornecer novas perspectivas sobre a temática para educadores e gestores, contribuindo para a construção de uma educação mais justa e equitativa para todos os alunos.

A problemática central deste artigo concentra-se na forma como os alunos de uma turma de oitavo ano de uma escola de Ensino Fundamental interagem com uma colega surda e sua intérprete de Libras, investigando as dinâmicas de inclusão e exclusão no ambiente escolar. Sob a ótica antropológica, busca-se compreender como essas percepções influenciam a integração social da aluna surda, bem como os desafios e oportunidades que surgem no processo de comunicação mediada pela intérprete.

Este estudo visa compreender como os alunos ouvintes percebem e interagem com a colega surda e a intérprete, e como essas percepções influenciam as dinâmicas de inclusão e exclusão. Neste intento, buscamos revelar as atitudes, comportamentos e práticas comunicativas dos alunos, destacando como fatores culturais e institucionais moldam essas interações e impactam a construção de identidades no contexto educacional inclusivo.



A fim de atender ao objetivo proposto, foram realizadas observações etnográficas durante um semestre letivo, janeiro a junho de 2024, além de entrevistas semiestruturadas com dezesseis alunos de uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental no período de duas semanas, em meados de junho. Os dados coletados foram analisados qualitativamente, buscando identificar padrões e temas recorrentes nas percepções dos alunos.

A fim de preservar a identidade dos alunos, resolvemos identificá-los por números, de 01 a 16. Desta forma, utilizamos as alcunhas “Aluno xx” para referenciar as falas de cada um dos dezesseis alunos ouvintes da sala estudada. Quanto à aluna surda em questão, usamos a identificação fictícia para preservarmos sua identidade, a aluna será representada pela letra “R”. Já os outros dois alunos com deficiência são mencionados, porém como aparecem em menor frequência e não fazem parte especificamente da pesquisa, estarão sendo mencionados com suas especificações.

## 2. PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO

A turma participante da pesquisa tem em seu núcleo três alunos assistidos pela Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), enquanto o total de alunos assistidos nas sete turmas de oitavo ano da referida escola totalizam dez. A escola conta com uma profissional de auxílio direcionada ao aluno com DI (o aluno é também acompanhado continuamente por professoras de AEE), a função ganha o termo de “cuidadora” e exige o nível médio, em âmbito municipal. No decorrer do ano, são oferecidas formações diversas na área para estes profissionais que são encarregados de auxiliar o desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual.

O aluno com TPAC não possui profissional de apoio designado em sala, tendo recebido o diagnóstico a pouco tempo, acompanhado por professoras do AEE para ajustes no acompanhamento. A Aluna R é assistida pelo AEE, com assistência maior em sala de aula com a presença de uma professora de Libras que exerce a função de intérprete, a profissional possui as habilitações tanto para o magistério quanto para interpretação e tradução de Libras, sua formação continuada é buscada de forma extra tendo em vista que o município não oferta formação em sua área de atuação.

Realizamos uma entrevista semiestruturada com dezesseis alunos da turma estudada a fim de obter respostas mais livres do que nos proporcionaria um questionário, assim, em meio às coletas, percebemos que a presença da Aluna R é evidenciada nas respostas dos alunos. Quando questionados sobre suas percepções acerca das adaptações realizadas em sala a fim de garantir acessibilidade e inclusão, os alunos relataram que *“Não, eu percebo que ela é tratada como todo mundo, todo mundo trata bem. Assim sabe (?)”* (Aluno 7, 2024); *“Eu acho que é muito normal, ela é uma pessoa que nem a gente [...] Ela só não escuta, mas a gente consegue se comunicar com ela mesmo assim, eu não vejo diferença não.”* (Aluno 14, 2024); *“Não, eu acho super normal. Normal isso pra mim.”* (Aluna 12, 2024). Algumas falas retomam uma tentativa, mesmo que inconsciente, de apagar as diferenças, normalizar, no cotidiano, as interfaces de tentativas de inclusão.

Na contramão do que foi relatado, o Aluno 01 confessa que:

Eu percebi no começo do ano, quando os professores descobriram que ela lia por labial tem alguns professores, que tipo assim, quando a senhora não está em sala de aula, eles, tipo, eles dão a explicação na sala, aí daí no outro momento eles ficam tentando falar devagar pra ela também entender a aula, pra ela, tipo, não ficar excluída, sabe (?), para todo mundo

entender a explicação. E quando não tem essa pessoa para poder explicar para ela, tem algum aluno em sala que sempre vai orientando na sala, quando não tem alguém, ou tradutor, para ajudar ela na sala (Aluno 01, 2024).

No trecho, o entrevistado relata várias tratativas para uma inclusão: a velocidade em que os professores tentam falar, a intérprete de Libras, e quando há ausência dela, os próprios alunos contribuem com o movimento de inclusão. A fala é positiva, no entanto, algumas palavras nos chamam atenção, dentre as quais destacamos: *excluída*, *entender*, *orientando* e *ajudar*. Essas palavras são proferidas pelos atores que cercam a pessoa surda direcionado a pessoa surda. Em outras falas, as palavras “*ajuda*” e “*auxílio*” se evidenciam pelo número de vezes que elas se repetem.

Sobre a presença do intérprete de Libras, os alunos trataram de opinar se a presença do intérprete, bem como a repetição, por meio da Libras, da fala do professor, se atrapalha ou tira sua atenção, algumas respostas chamaram atenção ao indicar um desvio no foco de concentração dos alunos que confessam prestar mais atenção na sinalização da intérprete ou explicação repassada. O fato se evidencia na seguinte fala: “[...] *no começo, eu ficava prestando atenção, porque é algo novo que aconteceu na minha sala. Ao passar do tempo, eu fui me acostumando e ela não atrapalha muito a minha aula, mas mesmo assim, uma hora ou outra eu vejo porque é algo legal de se ver, na minha opinião*” (Aluno 01, 2024).

O interesse no aprendizado de Libras por parte dos outros alunos surge da necessidade de ter mais uma forma de comunicação, além da curiosidade dos alunos por uma língua nova, ao perceber que a aluna e a intérprete, por vezes, comunicam-se em Libras ou no bimodalismo (quando as duas línguas se apresentam na comunicação, no caso Libras e português oralizado) fazendo com que os alunos sintam necessidade de saber do que se trata a comunicação. A Aluna R costuma ensinar alguns sinais aos colegas que buscam a intérprete de Libras a fim de sanar suas dúvidas.

A Aluna R teve seu desenvolvimento linguístico primeiramente em Língua Portuguesa, e oraliza, dependendo de seu grau de conforto com o ambiente em que se encontra e com as pessoas em sua volta. Alfabetizada, comunica-se por meio do português escrito e desde a quarta série do Ensino Fundamental (anos iniciais) iniciou a aprender Libras junto a uma professora de AEE que possuía capacitação em Libras. Infelizmente, o processo de aprendizado foi interrompido pela pandemia de Covid-19 (2020 -2021).

A Aluna R mudou de turma em 2024 e passou a interagir com mais frequência com os colegas de sala. Na sala anterior não se comunicava oralmente com a desenvoltura que agora o faz, não ensinava Libras para os demais alunos de maneira natural ou cotidiana. Com a outra turma, a Aluna R vivenciou o retorno à escola pós-pandemia de Covid-19, todos sentiram, e ainda sentem, as consequências do isolamento, das lacunas educativas e sociais. As aulas remotas em isolamento excluía por muitas vezes os alunos surdos ou outros alunos com necessidades educacionais específicas. No período de isolamento, o município em questão não possuía professor de Libras ou intérprete que acompanhasse as aulas remotamente, e para além disso a aluna não era e ainda não é fluente para acompanhar uma aula toda em Libras. Como relatado, sua oralização era mais forte e, muitas vezes, abandonava ou não assistia às aulas por não ter a visualização oral necessária, ou seja, não era possível compreender as informações a partir da leitura labial.



Ao final de 2021, o município retoma as aulas presenciais, atendendo, neste contexto, às orientações do Ministério da Saúde, dentre as quais o distanciamento social e o uso de máscaras eram obrigatórios. A Aluna R cursava o 5º ano do Ensino Fundamental, a maioria dos professores davam aula sem máscara ou com máscara transparente, cedida pelo município, mesmo assim o isolamento gerava uma exclusão, pois a maioria das interações verbais dos alunos não chegavam à aluna. A intérprete de Libras atuante no município era cedida alguns dias à escola. Somente em 2022, o uso de máscaras deixou de ser obrigatório e as ações visando a inclusão puderam ser realizadas.

Araújo e Araújo (2023) descrevem algumas ações focadas na inclusão da pessoa com deficiência auditiva realizadas no ano de 2022:

Para incentivar uma maior integração entre alunos, foram realizadas algumas oficinas de LIBRAS no mês de setembro, conhecido na comunidade surda como Setembro Surdo (ou Setembro Azul), alguns professores da sala de aula regular, professores do AEE e núcleo gestor participaram das dinâmicas. No mesmo período, houve uma conversa sobre o Setembro Verde, mês voltado para a causa da luta das pessoas com deficiência, um dos pontos trabalhados nessa ocasião foi o *bullying* cometido com ênfase nas diferenças, os alunos a todo momento interagiram e deram exemplos, nas oficinas também se mostraram interessados e trouxeram alguns exemplos sobre o *bullying* e sobre a vida de pessoas com deficiência, com base nas vivências de pessoas surdas na comunidade e/ou pessoas com deficiência não surdas (Araújo; Araújo, 2023, p. 107).

A descrição acima evidencia uma das tentativas de inclusão atitudinal que abraçou uma parte do corpo escolar. O que evidenciamos nas respostas dos alunos também são devolutivas dos trabalhos realizados pelo corpo docente e núcleo gestor, mesmo as respostas pendendo para a negativa da diferença ou da percepção de ações inclusivas, as falas dos alunos mostram que ainda não estamos prontos e precisamos falar cada vez mais sobre o assunto. Obviamente, algumas ações chegam de forma mais assertiva para uns do que para outros, a diferença entre uma sala e outra é percebida mesmo que a escola tenha se envolvido anteriormente em atividades semelhantes.

Em 2022, ano em que a Aluna R cursava o 6º ano, todas as salas de 6º ano foram atendidas. Em 2023, as ações compreenderam somente as turmas de 7º ano do turno em que a aluna estudava, contudo o outro turno recebeu ações mais simples e em menor proporção. No presente ano, as ações concentram-se no turno em que a Aluna R está matriculada.

Algumas perguntas questionavam sobre quem é a pessoa surda, mas uma certa ignorância sobre como comunicar-se, criando uma barreira, salientando que há uma exclusão, não por preconceito, mas por receio da comunicação. “[...] *Eu não sei falar em Libras, eu tento falar... Eu não sei o nome.*” (Aluno 08, 2024) falas como esta apareceram nas respostas dos alunos.

A turma atual parece ser mais aberta às tentativas de comunicação e compreensão dos diálogos firmados em Libras. Para alguns, é a primeira vez que estudam com uma pessoa surda, ou a primeira vez que possuem contato cotidiano, estes, sabiam nada ou quase nada sobre quem é o sujeito surdo ou como ele se comunica. A ignorância cria uma aura de pseudoconhecimentos e/ou barreiras nas tentativas de entrosamento gerando exclusão.

### 3. PRÁTICAS COMUNICATIVAS

O enredo apresentado neste texto encontra-se em um contexto em que dispositivos legais garantem o direito linguístico dos sujeitos surdos optantes pela Libras, mas a trajetória até esse ponto foi travada por muitas discussões fora do Brasil e aqui. No Brasil, duas fundações importantes à educação de pessoas com deficiência datam do Período Imperial, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto Imperial de Educação de Surdos-Mudos (1857). Atualmente, essas instituições são identificadas com os nomes Instituto Benjamin Constant-IBC e o Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, respectivamente (Barros, 2022).

As fundações dessas instituições marcam os primeiros passos, contudo, ainda tínhamos muito a avançar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961) inclui entre seus artigos, a garantia da educação para as pessoas com deficiência, mas foi a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Declaração de Salamanca (1994) que impulsionaram as discussões sobre os direitos das pessoas com deficiência e do direito linguístico das pessoas surdas (Barros, 2022). A Constituição apresenta a educação como um direito social. A Declaração de Salamanca foi elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha. Conforme Reis (2010), os debates e a finalização do documento tinham como objetivo trazer diretrizes para uma educação e uma sociedade mais inclusiva, para isso foram discutidas reformas nos sistemas educacionais e políticos.

A década de 1990 é marcada por constantes discussões sobre o direito linguístico dos surdos. A literatura sobre o tema se expandiu, o primeiro livro dedicado ao estudo linguístico da Libras é publicado no Brasil: *Por uma Gramática da Língua de Sinais* de Lucinda Brito em 1996. Logo a Lei de Libras (Brasil, 2002) foi um processo evolutivo da luta, um reconhecimento do governo com uma política linguística que afetaria o sistema educacional. Outros dispositivos legais foram sendo trabalhados, porém algo frágil em meio às mudanças era a discussão de formação e atuação do profissional intérprete de Libras, o direito linguístico dos surdos perpassa pelos profissionais com competências para interpretar e tradução de Libras para Língua Portuguesa e vice-versa.

A atuação inicial dos profissionais remonta aspectos de assistencialismo e caridade, ligada às religiões, sendo as missas ou os cultos, locais onde uma grande parte dos intérpretes começaram sua jornada. Em 2008, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) iniciou o bacharelado em Letras Libras para formação de intérpretes e tradutores em nível superior (UFSC, 2007), antes, a formação era para nível médio, não existia uma profissão regulamentada. Em 2010, a Lei nº 12.319 regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras, uma regulamentação nova, atualizada em 2023 a partir da Lei nº 14.704 que inclui a regulamentação da profissão de guia-intérprete, profissional que trabalhará com surdocegos, além de regras na atuação e formação.

A atuação do profissional é bem expressiva, dado todo o repertório que garante o direito linguístico dos surdos, seja na educação, nos espaços culturais, no jurídico, entre outros. Em meio a pandemia de Covid-19, houve expansão de espaços na mídia em que havia aparato linguístico, com isso, mesmo que pouco, a sociedade visualizou uma língua “nova” pelas mídias sociais.

No contexto da escola em questão, a presença do intérprete de Libras na turma de oitavo ano transformou a dinâmica comunicativa. Observou-se nas respostas e no estudo etnográfico que a comunicação entre a Aluna R e os colegas ocorre de diversas formas: oralização, leitura labial,



escrita e Libras. A intérprete incentiva a autonomia dessa comunicação quando não se coloca como única intermediadora entre os alunos, no entanto, podemos perceber que alguns alunos não se comunicam de forma direta, como exemplificado na fala do Aluno 16: *“eu peço ajuda aos professores ou aos meus colegas”* (Aluno 16, 2024). Desta forma, evidencia-se que a aluna tem autonomia e precisa gerir a comunicação, mas há momentos em que professores (ou a intérprete) medeiam a sociabilidade.

Já com a turma anterior a aluna não possuía tanta desenvoltura na comunicação, a escrita era mais requisitada e havia dinâmica de comunicação direta oral com a intérprete e outras pessoas, não requisitava interpretação de Libras em eventos, ficando apenas com o resumo de forma oral que a intérprete repassava. Com a nova turma, já requisitou-se interpretação por Libras em eventos ou, tem, por meio dos próprios colegas, resumos e considerações de forma oral.

Nas entrevistas, os alunos relatam ter curiosidade e interesse em aprender Libras, pois enfrentam barreiras na comunicação direta com a aluna surda por não disporem de meios que possibilitem sua socialização. Sobre o uso de Libras, um aluno relatou: *“[...] eu até tento aprender Libras com a professora, pra poder conversar com ela, mesmo ela sabendo falar oralmente, mas é sempre bom a gente falar em Libras também”* (Aluno 14, 2024), este interesse sugere que a presença do intérprete pode ser uma oportunidade para expandir o conhecimento e habilidades comunicativas dos alunos ouvintes também.

Por outro lado, alguns alunos ainda encontram dificuldades diretamente: *“Se eu fosse assim, eu não sei muito, eu ia escrever, tipo em folha, porque eu não sei muito Libras”* (Aluno 06, 2024). Esse tipo de resposta demonstra a importância de proporcionar mais oportunidades de aprendizado de Libras para todos os alunos, até mesmo para a aluna surda, promovendo uma comunicação mais completa e direta, sem intermediários.

Percebemos que os alunos ainda estão em fase inicial de aprendizado, sabem sinais, frases pequenas, não conseguem desenvolver uma comunicação total em Libras, misturam gestos com sinais, tentam as expressões faciais, e misturam na maior parte das interações formas de comunicação. Em uma mesma interação pode-se perceber Libras, leitura labial e oralização. A escrita fica para quando nenhuma das alternativas de comunicação foi suprida ou para os momentos onde é solicitado o silêncio da turma.

A inclusão efetiva vai além da simples presença do intérprete, ela precisa ser incentivadora de autonomia e não ceifar oportunidades de sociabilidade. É necessário desenvolver práticas pedagógicas que promovam a interação direta entre alunos surdos e ouvintes. Quanto a este ponto, os professores precisam estar envolvidos no processo e para este fim. Os professores também precisam de formação contínua nas áreas de educação inclusiva. A Aluna R ensina os colegas, o que não apenas facilita a comunicação, mas também fortalece laços e promove uma maior compreensão entre surdos e ouvintes, o intérprete está ali como um suporte e não o ponto principal na comunicação.

O Aluno 06 (2024) confessa que *“Eu presto mais atenção mais na aula. Aprendo mais, também. É legal ver a tia fazendo aquele gesto pra ela aprender”*. Por vezes, os profissionais que estão dentro de sala de aula são vistos como professores, então, as denominações relacionadas aos

professores, como “tia”, são usadas no trato com a intérprete e os demais cuidadores. O enxerto trazido pode demonstrar a dinâmica de interesse em aprender com a intérprete além de que a profissional não é vista, pelo menos não mais, como um ser estranho no ambiente.

Os alunos parecem em sua maioria já pensar de forma inclusiva, mas a comunicação com os professores não flui da mesma maneira que com os alunos, não há uma resposta só, há professores que se direcionam de forma direta à aluna, outros, por vezes, solicitam a mediação da intérprete, e há aqueles que só se comunicam por intermédio, mesmo que a intérprete seja assertiva em informar que eles podem dirigir diretamente a ela. A aluna não interage de forma espontânea com os professores, o faz por meio dos colegas ou da intérprete, rara são as vezes que oraliza para eles.

#### **4. IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO**

A presença constante do intérprete de Libras pode reforçar a identidade como “colega surda”, criando barreiras sociais invisíveis, mas perceptíveis em momentos de construção social. Para que isso não fique como um “carimbo”, estigma, o papel da intérprete em colocar-se como suporte e enfatizar nas interações que podem comunicar-se diretamente com a aluna é uma saída para que não ocorra esta visão. Em algumas atividades ou aulas, a aluna fica somente com os colegas, como a hora do intervalo, aula de educação física ou artes, assim, a socialização fica mais necessária e direta. Durante as entrevistas, apenas um aluno entrevistado se referiu à Aluna R como “surda e muda” quando enfatizou que já conhecia pessoas parecidas com ela, um termo ultrapassado e incorreto, refletindo um conhecimento limitado e estigmatizado da surdez (Botelho, 2016). Outros se equivocaram ao nomearem “libra” e não Libras, também um equívoco comum para quem ainda está desenvolvendo o aprendizado sobre o tema.

Além do exposto, o aluno surdo que estuda na rede regular de ensino normalmente não possui par linguístico, a não ser o intérprete de Libras, o qual não é um par linguístico natural já que sua Libras não é sua língua materna e sim sua segunda língua. A construção de identidade torna-se frágil, o sujeito surdo é diferente de todos que o cercam e ao mesmo tempo quer se enquadrar.

A escola possui alunos com deficiência auditiva parcial, como também já tiveram alunos surdos com surdez profunda que não tinham intérprete e apenas o acompanhamento de professores do AEE. A comunicação era limitada, os professores e a gestão escolar construíram uma identidade homogênea dos sujeitos surdos, ou até mesmo dos sujeitos com necessidades educacionais específicas. Os professores que acompanham a Aluna R a mais tempo possuem mais entrosamento, já outros professores que só tiveram contato com ela esse ano, ou tem pouco contato, continuam pedindo a intermediação da intérprete.

Quando comparamos a relação que a Aluna R tinha com a turma anterior e a relação que tem com essa, podemos elencar alguns pontos: as formações imaginárias e os estigmas da sociedade que ainda vivemos. Botelho (2016) fala em sua obra sobre formações imaginárias: “na interação entre surdos e ouvintes, o afastamento pode ser recíproco. A distância, quando não é criada por experiências reais de exclusão, é determinada pelas formações imaginárias em relação à possibilidade de exclusão”. Já no estigma, podemos falar que expectativas normativas dentro da sociedade existem e quem está fora delas é o diferente que não se enquadra, não se inclui o que é normal, o que está fora do grupo (Botelho, 2016, p. 26).



Compreendemos todas as transformações ocasionadas pela pandemia, também lançamos a possibilidade de que a Aluna R já passou por preconceitos e isolamentos, na volta da pandemia. O estigma e as formações imaginárias não foram quebrados, mas que o processo para que isso ocorra foi dado nesta “nova turma”. A criação de identidade dos sujeitos perpassa também pela sociabilidade que se tem, não seria diferente do sujeito surdo. Experiências passadas influenciam as experiências presentes.

Alguns alunos ressaltaram a mudança nas aulas a partir do momento que a aluna está em sala, como quando os professores falam de maneira mais devagar ou repetem o que falaram na frente da aluna, isso também se repete caso a intérprete não esteja em sala. Nas respostas sobre a Aluna R é comum aparecer os termos *ajudar*, *auxiliar*, *ter apoio*, seja de professores, intérpretes ou colegas de sala, isso expõe a identidade que os alunos constroem para a aluna: ela sempre precisará de suporte.

Além da repetição dessas palavras, a aluna tem um forte vínculo de imagem com o intérprete, o mesmo intérprete percorre, em conjunto a ela, nos anos finais do ensino fundamental. Além disso, não há o revezamento de intérpretes a cada uma hora de atuação como a Lei 14.704/2023 preconiza, uma luta que não está em legislação ainda e que é negado este direito na maioria dos locais de trabalho. Além de olhar para a situação de trabalho do intérprete, este, influencia a percepção do sujeito surdo e da sociedade de enxergá-lo como único e o intérprete como mediador.

A escola tomou como norte algumas adaptações para maior inclusão: a aluna sentar-se nas cadeiras da frente, os professores evitam falar de costas para turma, a intérprete estar presente na maioria do horário escolar, os eventos da escola também se tornarem inclusivos. Embora nem todos respondessem dessa forma, alguns relataram que a escola não mudou sua dinâmica e que “é normal” o cotidiano escolar.

Entretanto, algumas respostas indicam que os colegas da Aluna R também a reconhecem por outras qualidades. *“Ela é uma pessoa que nem a gente também, ela só não escuta, mas a gente consegue se comunicar com ela mesmo assim”* (Aluno 14, 2024). Este tipo de resposta sugere um esforço por parte dos alunos em enxergar a Aluna R além de sua deficiência, embora ainda exista um caminho a ser percorrido para uma verdadeira inclusão. Outros repetiram o termo “normal” quando se referiam a Aluna R, precisamos aqui ter ciência que “normalizar” pode ser uma forma de apagamento das diferenças. Uma escola inclusiva compreende, interage e trabalha com as diferenças, percebendo que todos nós somos diferentes.

Alguns colegas já conheciam a Aluna R de outra escola ou estudaram em outra série com a mesma, juntando o conhecimento passado mais as ações realizadas na escola durante esses anos podem ter direcionados melhores momentos e tentativas satisfatórias de interação. Alguns alunos comentaram que só puderam adquirir conhecimentos sobre pessoas surdas, ou *“[...] pessoa que nem a gente, só que não escuta [...]”* após ter como colega de sala uma pessoa com deficiência auditiva. Há também um núcleo de colegas que dividem a mesma crença religiosa da aluna e com isso tem uma relação externa, isso pode influenciar na formação de identidade já que há uma interação fora dos muros da escola.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos surdos no sistema educacional regular, conforme observado na Escola de Ensino Fundamental Maria do Socorro Gouveia, demonstra tanto os avanços quanto os desafios presentes no contexto escolar brasileiro. A implementação de leis como a Lei de Libras (Lei nº 10.436/2002), o Decreto nº 5626/2005, a Lei nº 14.191/2021, e a Lei nº 12.319/2023, têm proporcionado uma base legal, robusta, que apoia a inclusão de estudantes surdos, assegurando-lhes o direito à comunicação através da Libras e à presença de intérpretes qualificados. No entanto, a aplicação prática dessas leis ainda enfrenta barreiras que precisam ser superadas para garantir uma inclusão efetiva.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com os alunos revelaram uma série de percepções e atitudes que refletem tanto a aceitação como as dificuldades de adaptação ao convívio com uma colega surda. Alguns alunos demonstraram interesse em aprender Libras e interagir de forma mais inclusiva, destacando a importância da presença do intérprete de Libras como um facilitador da comunicação. Conforme estudo, evidenciamos que a presença do intérprete não elimina completamente as barreiras de comunicação e integração social. Na sala de aula, os alunos recorrem à mediação do intérprete ou a outras formas de comunicação não verbais, como a escrita, quando enfrentam dificuldades na interação direta.

A presença do intérprete de Libras na sala de aula transformou a dinâmica comunicativa, incentivando a autonomia da aluna surda e promovendo uma maior conscientização sobre a deficiência auditiva entre os alunos ouvintes. No entanto, é crucial que os professores e a gestão escolar continuem investindo em formação contínua e em práticas pedagógicas inclusivas. A interação direta entre alunos surdos e ouvintes deve ser constantemente incentivada, com o objetivo de construir um ambiente escolar onde todos se sintam valorizados e incluídos.

Este estudo destaca a necessidade de políticas educacionais mais eficazes e sensíveis às necessidades dos alunos surdos, que são variadas dependendo de cada aluno surdo, respeitando sempre sua individualidade. A formação dos profissionais de educação e a sensibilização dos alunos ouvintes são essenciais para criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Em resumo, a inclusão de alunos surdos em escolas regulares requer um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar. As leis e políticas educacionais fornecem uma base essencial, mas a verdadeira inclusão depende das atitudes e práticas diárias de alunos, professores e gestores. Este estudo contribui para uma melhor compreensão das dinâmicas de inclusão e exclusão no ambiente escolar e oferece pontos valiosos para a formulação de estratégias que promovam uma educação mais justa e equitativa para todos os alunos.

## 6. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mariana Costa; ARAÚJO, Raquel Costa. Processos de inclusão na escola regular: um olhar sobre o aluno surdo e o mundo escolar que o cerca. In: PEREIRA, Antonio Renaldo Gomes (Org.). **Diálogos e Abordagens Interdisciplinares: percursos e narrativas**. Itapiranga: Editora Schreiber, 2023, p. 97-110.



BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. Políticas de educação inclusiva para surdos: documentos oficiais, modelos de educação e marginalidade. **Working Papers em Linguística**, v. 23, n. 2, p. 29-43, 2022.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. 2ª reimpressão. 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**–LDB–Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**–Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais–Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 03 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14704**, de 23 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 19 de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm). Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12319**, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais–LIBRAS. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](https://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm). Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais–Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Casa Civil, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 01 jul. 2024.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. 2. ed. Rio de Janeiro: TB–Edições Tempo Brasileiro, 2010. 273 p.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

REIS, Nivânia Maria de Melo. Declaração de Salamanca. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari.; VIEIRA, Lívia Maria Fraca. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/114-1.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2024.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez**: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1997.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

### Como citar – ABNT

ARAÚJO, Mariana Costa; PEREIRA, Antonio Renaldo Gomes. Identidades em contexto: percepções dos alunos ouvintes sobre sinalizantes de Libras em sala de aula. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão/GO, Brasil, v. 22, e2024013, Dezembro, 2024. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v22.74820>

### Como citar – APA

Araújo, M. C., & Pereira, A. R. G. (2024). Identidades em contexto: percepções dos alunos ouvintes sobre sinalizantes de Libras em sala de aula. *Revista Poiesis Pedagógica*, 22, e2024013. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v22.74820>

## Apêndice – Informações sobre o artigo

### Histórico editorial

**Submetido:** 10 de outubro de 2024.

**Aprovado:** 07 de dezembro de 2024.

**Publicado:** 22 de dezembro de 2024.

### Conflito de interesse

Nada a declarar.

### Declaração de disponibilidade de dados

Todos os dados foram apresentados/gerados no presente artigo.

### Contribuição dos autores

**Resumo/Abstract/Resumen:** Mariana Costa Araújo; Antonio Renaldo Gomes Pereira ; **Introdução ou Considerações iniciais:** Mariana Costa Araújo; Antonio Renaldo Gomes Pereira ; **Referencial teórico:** Mariana Costa Araújo; Antonio Renaldo Gomes Pereira ; **Metodologia:** Mariana Costa Araújo; Antonio Renaldo Gomes Pereira ; **Análise de dados:** Mariana Costa Araújo; Antonio Renaldo Gomes Pereira ; **Discussão dos resultados:** Mariana Costa Araújo; Antonio Renaldo Gomes Pereira ; **Conclusão ou Considerações finais:** Mariana Costa Araújo; Antonio Renaldo Gomes Pereira ; **Referências:** Mariana Costa Araújo; Antonio Renaldo Gomes Pereira ; **Revisão do manuscrito:** Mariana Costa Araújo; Antonio Renaldo Gomes Pereira ; **Aprovação da versão final publicada:** Mariana Costa Araújo; Antonio Renaldo Gomes Pereira .

### Direitos Autorais

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista Poiesis Pedagógica os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da Revista Poiesis Pedagógica têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

### Open Access

Este artigo é de acesso aberto (**Open Access**) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (**Article Processing Charges – APCs**). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la—ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.



### Licença de uso

Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o artigo em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.



### Verificação de Similaridade

Este artigo foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o software de detecção de texto **iThenticate** da Turnitin, através do serviço **Similarity Check** da Crossref.





---

**Processo de avaliação**

Revisão por pares duplo-cega (*Double blind peer review*).

---

**Editora**

Cláudia Tavares do Amaral 

---

**Fomento**

O artigo foi editado, diagramado e publicado com o apoio do auxílio financeiro concedido pela **FAPEG Edital nº 10/2023** – Programa de Apoio a Periódicos Científicos de Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás.



**Publisher**

Este artigo foi Publicado na **Revista Poiesis Pedagógica** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da **Universidade Federal de Catalão - UFCAT**. A Revista Poiesis Pedagógica publica artigos de natureza técnico-científica, provenientes de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para o desenvolvimento do conhecimento educacional, propiciando um diálogo entre os diferentes campos da educação no Portal de Periódicos da UFCAT. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião do corpo editorial ou da referida universidade. Na **Avaliação CAPES (2017-2020)** a Revista Poiesis Pedagógica obteve **Qualis B1**.

