ISSN: 2358-8829

O INTÉRPRETE DE LIBRAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTE SURDO: ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE ASSÚ/RN

Pollyana Maria da Costa [1]
Maria Luiza da Silva Leite [2]

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a inclusão de um estudante surdo em uma escola pública municipal da zona rural de Assú/RN. Parte-se do entendimento de que a educação inclusiva exige mais do que a matrícula na escola regular: requer acesso efetivo ao currículo, à comunicação e à participação nas atividades pedagógicas. A pesquisa, de abordagem qualitativa e delineada como estudo de caso, produziu os dados por meio de entrevistas semiestruturadas com uma intérprete de Libras e duas professoras do ensino regular, gravadas com autorização das participantes. Os objetivos foram compreender a atuação profissional da intérprete, identificar as práticas que ela desenvolve em favor da aprendizagem do estudante e analisar a relação profissional entre ela e as docentes. Os resultados indicam que a intérprete recorre a estratégias visuais e a materiais produzidos por conta própria, mas atua sem acesso prévio aos planos de aula e sem planejamento conjunto com as professoras, o que fragiliza a mediação pedagógica. Constatou-se ainda que o estudante, não alfabetizado em Libras nem em língua portuguesa, não frequenta a sala de Atendimento Educacional Especializado por falta de profissionais qualificados, que as professoras não contam com formação continuada na área da surdez e que a intérprete é frequentemente tratada como cuidadora ou professora do estudante. Conclui-se que a atuação do intérprete é indispensável, porém insuficiente quando não acompanhada de formação docente continuada, planejamento colaborativo, definição clara de funções e apoio institucional.

Palavras-chave: Intérprete de Libras, inclusão educacional, Língua Brasileira de Sinais, educação especial, estudante surdo.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos e como um dos direitos sociais voltados à promoção da igualdade (BRASIL, 1988). Para o estudante surdo, porém, a garantia desse direito não se esgota na matrícula em uma escola regular: depende de condições linguísticas que lhe permitam compreender o que é ensinado, expressar o que aprendeu e conviver com professores e colegas. É nesse ponto que se insere o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS), profissional que, no contexto escolar, medeia a comunicação entre o estudante surdo e os ouvintes e contribui para o acesso ao currículo (QUADROS, 2004; DAMÁZIO, 2007).

A pesquisa que origina este artigo nasceu de uma situação concreta. Em uma formação de professores promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Assú/RN, voltada à

[1] Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, pollyanamaria03@gmail.com;
[2] Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, luizamaria70583@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

inclusão e à interação com um estudante surdo de uma escola da rede, soube-se que ele havia deixado de frequentar as aulas por falta de um profissional que o auxiliasse em suas atividades. Com muita luta de sua mãe, o estudante retornou à escola e passou a contar com uma intérprete de Libras. Esse percurso tornou a atuação da intérprete no processo de inclusão o objeto de estudo. Trabalhos anteriores examinaram o perfil e as condições de trabalho do TILS (SILVA, 2016), os desafios enfrentados por ele na escola (FRANÇA, 2020) e as práticas inclusivas na educação superior (BRITO, 2023). Este estudo soma-se a essa produção ao observar o cotidiano de uma escola pública municipal da zona rural, na qual a presença da intérprete é recente e as condições de apoio são limitadas.

O objetivo geral foi investigar as contribuições do intérprete de Libras para a inclusão do estudante surdo na escola regular. Os objetivos específicos foram: estudar como ocorre a atuação profissional do intérprete no trabalho pedagógico com o estudante surdo; identificar as práticas que ele desenvolve com vistas à aprendizagem do estudante; e analisar a relação profissional entre o intérprete e as professoras da sala regular, de modo a favorecer essa aprendizagem.

Trata-se de pesquisa qualitativa, conduzida como estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas realizadas com uma intérprete e duas professoras do ensino regular. O texto apresenta, a seguir, o percurso metodológico, o referencial teórico sobre a educação de surdos, a Libras como primeira língua e a atuação do intérprete educacional, e a análise dos dados. Os resultados mostram que a intérprete desenvolve estratégias visuais e adaptações de materiais, mas trabalha sem planejamento conjunto com as professoras, sem acesso prévio aos conteúdos e sem o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e que sua função é frequentemente confundida com a de cuidadora ou de professora. Conclui-se que a presença do intérprete é necessária, mas não suficiente para a inclusão do estudante surdo.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa, abordagem adequada quando se busca compreender, de modo aprofundado, os significados que os sujeitos atribuem às suas experiências. Adotou-se o estudo de caso, que permite analisar um fenômeno contemporâneo em seu contexto, especialmente quando as fronteiras entre fenômeno e contexto não são claramente definidas (YIN, 2015). A escolha também dialoga com autores que valorizam esse delineamento na área da educação, por permitir compreender experiências e práticas em sua singularidade (STAKE, 1978; MERRIAM, 1998).

ISSN: 2358-8829

O campo foi uma escola pública da rede municipal localizada na zona rural de Assú/RN, com 537 estudantes matriculados. A escola funciona no turno matutino, com a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, e no vespertino, com o ensino fundamental II. Dispõe de uma única sala de AEE e de uma intérprete de Libras, e o currículo não inclui a disciplina de Libras nem oferta aulas dessa língua ao estudante surdo, aos colegas ou aos funcionários. Não há outros profissionais no AEE que possam oferecer suporte adicional ao estudante.

Participaram três profissionais, identificadas neste artigo como Tereza, Marta e Joana. Tereza é intérprete de Libras, com mais de três anos de experiência na função e um ano de atuação na escola; é graduada em Serviço Social e possui segunda licenciatura em Letras Libras. Marta, professora de História, é formada em Pedagogia, está vinculada à escola há mais de dez anos, atua também no administrativo no contraturno e tem pouco mais de um ano de experiência com o estudante surdo. Joana, professora de Educação Física, leciona há doze anos, integra o corpo docente da escola há um ano e tem menos de um ano de experiência com o estudante.

A educação de surdos e a educação bilíngue

A história da educação de surdos acompanha as concepções sociais sobre a diferença. Por muito tempo, a surdez foi associada à incapacidade intelectual e à marginalização. Os primeiros esforços educativos específicos surgiram no Renascimento e ganharam forma institucional no século XVIII, com a criação de escolas para surdos. No Brasil, a educação de surdos começou com a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, em 1857. O Congresso de Milão, em 1880, oficializou o oralismo como método preferencial, e a língua de sinais foi afastada das salas de aula de diversos países.

Quadros (1997) descreve a história da educação de surdos no Brasil a partir de duas fases principais, o oralismo e o bimodalismo, e as critica: o primeiro seria uma imposição de uma maioria linguística, a dos falantes das línguas orais, sobre uma minoria sem expressão diante da comunidade ouvinte, e o segundo não tem se mostrado eficiente para o ensino da língua portuguesa. Como alternA técnica de produção das informações foi a entrevista semiestruturada, entendida como interação em que o pesquisador, por meio de perguntas, busca dados objetivos e subjetivos sobre o fenômeno estudado (BATISTA; MATOS; NASCIMENTO, 2017). Foram elaborados dois roteiros, ambos divididos em três eixos que correspondem aos objetivos da pesquisa. O roteiro da intérprete teve nove perguntas, sobre sua atuação profissional, as práticas para a aprendizagem do estudante e a relação com os

ISSN: 2358-8829

professores. O das professoras teve onze perguntas, sobre a experiência com estudantes surdos e intérpretes, as práticas pedagógicas e a interação com a intérprete e a relação profissional com ela.

As entrevistas foram gravadas em aparelho celular, com autorização das entrevistadas, e um caderno de anotações registrou observações contextuais que o áudio não captaria. Não foram utilizadas imagens das participantes. Após a transcrição, o material foi organizado e analisado em categorias, em diálogo com a literatura da área e com a legislação vigente.

REFERENCIAL TEÓRICO

O bilinguismo propõe tornar acessíveis à criança surda duas línguas no contexto escolar, tomando a língua de sinais como língua natural e ponto de partida para o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997).

O marco legal brasileiro incorporou essa perspectiva. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e determina que o poder público apoie seu uso e sua difusão (BRASIL, 2002). O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta, trata, entre outros pontos, da formação de docentes e instrutores de Libras e do profissional tradutor e intérprete (BRASIL, 2005). A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece, em seu art. 28, a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e em português escrito como segunda, e a adoção de medidas que favoreçam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem (BRASIL, 2015). Por fim, a Lei nº 14.191/2021 incluiu na Lei de Diretrizes e Bases o art. 60-A, que define a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda, com início na educação infantil e extensão ao longo da vida (BRASIL, 2021).

A Libras como primeira língua

Considerar a Libras como primeira língua implica reconhecer que ela é a base linguística a partir da qual o estudante surdo constrói a aprendizagem da língua portuguesa. Segundo Stumpf (2005), sem o domínio da língua de sinais o surdo não terá referencial significativo para compreender a segunda língua. Essa aquisição, por sua vez, exige exposição a usuários fluentes da língua e a um ambiente rico em experiências visuais (ROSA, 2006).

Damázio (2007) acrescenta uma ressalva importante: embora a língua de sinais seja fundamental para que o aluno com surdez adquira linguagem e avance no desenvolvimento cognitivo, seu uso isolado não basta para a aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa. Há, portanto, a necessidade de uma escolarização que articule as duas línguas,

ISSN: 2358-8829

com apoio do AEE em perspectiva bilíngue, que deve considerar a Libras como língua de instrução e garantir o acesso ao currículo (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010).

O intérprete educacional

A Lei nº 14.704/2023, que altera a Lei nº 12.319/2010, regulamenta o exercício profissional do tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras, estabelece os requisitos de formação para a profissão e define como atribuição intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes, entre a Libras e a língua oral, e traduzir textos escritos, orais ou sinalizados (BRASIL, 2023). No contexto escolar, Albres (2015) considera o intérprete educacional um especialista do campo da tradução e interpretação Libras/língua portuguesa, cuja atuação exige formação superior e formação continuada, pois vai além da simples passagem de uma língua a outra.

A literatura é enfática quanto aos limites da função. Para Ampessan, Guimarães e Luchi (2013), o intérprete não é professor, e a escola não deve esperar que ele prepare aulas, atribua notas ou cuide da turma; cabe-lhe aperfeiçoar a interpretação, e o professor regente, por sua vez, deve vê-lo como aliado. Rodrigues e Valente (2011) resumem a divisão de papéis:

> Não é ele quem deve planejar, organizar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem do surdo. Esse é o papel do professor. Cabe ao intérprete apenas ser o canal de comunicação entre o professor, colegas ouvintes e o aluno surdo. Claro, não se pode deixar de apontar que é preciso que o ILS colabore com o professor, e este com aquele; é preciso que haja sugestões em ambas as direções, para que se promova o objetivo principal da inclusão do aluno surdo: a condição de aprender, sempre da melhor maneira possível. (RODRIGUES; VALENTE, 2011, p. 124-125).

Essa divisão não significa isolamento. Como os intérpretes não têm formação em todas as disciplinas, é imprescindível que o professor repasse com antecedência o seu planejamento e se disponha a esclarecer dúvidas (AMPESSAN; GUIMARÃES; LUCHI, 2013). Damázio (2007) lembra, ainda, que a atuação do intérprete escolar alcança a mediação da comunicação com funcionários, famílias e demais pessoas da escola e que professores e alunos devem desenvolver interações diretas entre si, "evitando-se sempre que o aluno com surdez, dependa totalmente do intérprete" (DAMÁZIO, 2007, p. 50). A inclusão, portanto, depende de um trabalho em parceria e de formação continuada para todos os profissionais envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das entrevistas permitiu organizar os achados em cinco categorias, sintetizadas no Quadro 1 e discutidas a seguir.

ISSN: 2358-8829

Quadro 1 – Síntese das categorias analíticas

Categoria analítica	Síntese dos achados
Atuação sem planejamento prévio	A intérprete não recebe o plano de aula nem tem acesso ao livro do professor; as professoras não planejam em conjunto com ela.
Estratégias visuais e recursos próprios	Uso de imagens, palavras-chave, tirinhas e formas geométricas; recursos e sinalização das portas produzidos pela própria intérprete.
Alfabetização, ritmo da turma e AEE	Estudante não alfabetizado em Libras nem em português, que não frequenta o AEE por falta de profissionais qualificados.
Papéis confundidos	A intérprete é vista como cuidadora e professora; o estudante recorre a ela para demandas que seriam do professor regente.
Apoio institucional e formação	Apoio considerado insuficiente; ausência de formação continuada em Libras para as professoras.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Atuação sem planejamento prévio

Ao ser perguntada sobre como se prepara para as aulas e se recebe o material antecipadamente, Tereza respondeu que não recebe o plano de aula: entra na sala, o professor conduz a aula e ela vai se adaptando. Segundo a intérprete, não há planejamento conjunto, o professor regular tem acesso ao conteúdo e ao livro e ela só tem acesso ao livro do estudante. Ela afirma ainda que o que consegue repassar e o que o estudante assimila variam com a matéria, o conteúdo e o estado em que ele se encontra no dia.

As professoras confirmam a ausência de planejamento conjunto. Marta relata que só comunica à intérprete quando tem um plano diferente do convencional, pois, pelo que leu e conversou com colegas, a aula para o estudante surdo não precisaria de adaptação. Joana diz que não há tempo específico para sentar e discutir um plano para o estudante, que suas aulas são planejadas para a sala toda e que ele participa bem das aulas práticas. As três falas convergem, assim, para um trabalho em que a intérprete se ajusta ao improviso da aula, sem a antecedência que a literatura considera indispensável (AMPESSAN; GUIMARÃES; LUCHI, 2013). Sem acesso prévio ao conteúdo, a interpretação perde precisão, e a ideia de que não são necessárias adaptações trata a inclusão como mera tradução simultânea, quando ela supõe também a organização pedagógica da aula.

Estratégias visuais e recursos produzidos pela intérprete

Questionada sobre as estratégias que utiliza para mediar o conteúdo, Tereza explicou que o estudante surdo aprende primeiramente por imagens e ilustrações. Sempre que recebe o conteúdo antecipadamente, prepara, ao menos, as palavras-chave em imagens e as relaciona a situações do cotidiano do estudante. Em Língua Portuguesa, quando se trabalha um texto, traz imagens relacionadas a ele e, em se tratando de tirinhas ou quadrinhos, o próprio gênero; em

ISSN: 2358-8829

Matemática, formas geométricas e, quando o tema são sistemas de numeração, números egípcios e romanos; nas demais disciplinas, objetos e situações do dia a dia.

Essas escolhas são coerentes com o entendimento de que as crianças surdas aprendem por meio da experiência visual e de que necessitam de textos e imagens para desenvolver sua capacidade de leitura (ROSA, 2006). Há, contudo, um aspecto que merece atenção: a intérprete relata que os recursos que utiliza são seus, pois ela mesma os produz, compra ou leva, e que, no início do ano, instalou a sinalização nas portas e na sala do estudante, tarefa que, em suas palavras, não deveria ser dela. A iniciativa revela compromisso profissional, mas também desloca para uma única profissional uma responsabilidade que é institucional e que, na lógica da educação bilíngue, cabe à escola (BRASIL, 2015).

Alfabetização, ritmo da turma e ausência do AEE

Quando perguntada como garante que o estudante acompanhe o conteúdo no ritmo da turma, Tereza respondeu que é impossível. O estudante só teve acesso ao intérprete no sexto ano, frequentava a escola esporadicamente e não tinha ninguém que soubesse se comunicar com ele; por isso, não é alfabetizado, e ela não tem como ter certeza de que ele assimila o conteúdo. Em alguns conteúdos consegue extrair respostas, mas não há garantia de que o estudante as repetirá no dia seguinte. Acrescenta que ele apresenta outras condições associadas à surdez, o que torna a pergunta ainda mais difícil de responder.

Essa trajetória ilustra o que a literatura aponta: sem o domínio da primeira língua, o estudante não dispõe do referencial necessário para aprender a segunda (STUMPF, 2005; QUADROS, 1997). A tradução em sala é indispensável, mas, isoladamente, não supre a ausência de uma alfabetização em Libras e em língua portuguesa (DAMÁZIO, 2007). Nesse ponto, o AEE ganharia papel central. Segundo a intérprete, o estudante deveria ter momentos semanais na sala de AEE, em aula diferenciada, mas ele não frequenta o serviço por falta de profissionais qualificados. A Lei nº 14.191/2021 prevê o atendimento educacional especializado bilíngue, quando necessário, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos (BRASIL, 2021), previsão que, no caso estudado, não se concretiza.

As professoras apontam na mesma direção. Marta defende que, além da intérprete, o estudante deveria ter um alfabetizador, e Joana entende que ele deveria primeiro estar alfabetizado em Libras e, ao menos parcialmente, em português, para só então se pensar em atividades inclusivas, embora perceba que ele se sente bem nas aulas práticas. Marta afirma que já realizou atividades adaptadas, mas não por ele ser surdo, e sim por não ser alfabetizado. As adaptações, portanto, não nascem de uma compreensão das particularidades linguísticas da

ISSN: 2358-8829

surdez. Isso evidencia a lacuna de formação docente: a ideia de que a alfabetização deve preceder a inclusão inverte a lógica da educação bilíngue, na qual o acesso ao currículo em Libras é condição para a aprendizagem do português escrito (BRASIL, 2021).

Papéis confundidos: intérprete, cuidadora e professora

A intérprete relatou que, embora deixe claro o seu papel, os professores muitas vezes a ignoram e ela acaba se tornando professora do estudante. Como os docentes não sabem, ou não se interessam por aprender, os sinais básicos, o estudante recorre a ela até para pedir para beber água ou ir ao banheiro, como se o professor regular não tivesse autoridade sobre ele. Interrogada sobre como se percebe vista pelos colegas, afirmou que é vista mais como cuidadora: tudo o que acontece com o estudante, com colegas, direção ou professores, recai sobre ela como se fosse uma culpa sua ou algo que ela tivesse de resolver. Disse não poder afirmar que isso afeta o trabalho de modo positivo ou negativo, mas reconheceu que um maior apoio e uma melhor divisão de tarefas facilitariam o trabalho de todos.

A fala de Joana ajuda a compreender esse deslocamento: a maior dificuldade para ela é a interação com o estudante, pois, não sabendo Libras, sua comunicação ocorre apenas por meio da intérprete. Marta, por sua vez, observa que o conteúdo das aulas não chega até o estudante. O quadro descrito contraria a orientação de que a função do intérprete é técnica e de que professor e aluno desenvolvem interações diretas, sem dependência total do intérprete (DAMÁZIO, 2007). Ampessan, Guimarães e Luchi (2013, p. 32) alertam que muitos intérpretes exercem funções que não lhes cabem, como copiar a matéria, cuidar da turma na ausência do professor e anotar os alunos que bagunçam, e lembram que "o intérprete foi contratado para função de interpretação, o que não é pouco". Na escola estudada, o resultado é a sobrecarga da intérprete e o enfraquecimento da autoridade pedagógica do professor regente diante do estudante, a quem cabe planejar, organizar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem (RODRIGUES; VALENTE, 2011).

Apoio institucional e formação continuada

Sobre o apoio da escola, Tereza respondeu que, "teoricamente", ele existe, e que é o mesmo dado aos professores, destacando a autonomia que tem em sala. As professoras são mais críticas: para Marta, o estudante precisaria também de um alfabetizador; para Joana, a escola ainda não se preparou o suficiente para oferecer uma educação inclusiva. Joana acrescenta que a inclusão não depende só do professor e do intérprete, mas da escola e de seus recursos. Tereza também afirma que as leis, quando chegam ao país, não chegam à cidade e,

ISSN: 2358-8829

quando chegam à zona rural, chegam "com vários recortes", o que indica distância entre o texto legal e a vida escolar.

Quanto à formação, a intérprete considera que a escola sozinha não tem capacidade de ofertá-la e que a iniciativa deve partir do município, por meio de cursos e minicursos. Observa que há muitos cursos gratuitos de Libras, o que torna o interesse dos professores tão relevante quanto a oferta, e sugere oficinas para as turmas, de modo que os estudantes tenham uma introdução à língua. Esse achado se aproxima do relato de Ampessan, Guimarães e Luchi (2013), segundo o qual, em Santa Catarina, o primeiro curso voltado aos professores do ensino regular que tinham alunos surdos contou com poucos inscritos. A formação continuada é uma exigência para intérpretes e professores, e a escola e a rede de ensino têm responsabilidade em organizá-la e incentivá-la (ALBRES, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo investigou as contribuições do intérprete de Libras para a inclusão de um estudante surdo em uma escola pública de Assú/RN. Constatou-se que a intérprete é peça central no acesso do estudante às aulas e que desenvolve estratégias visuais e materiais próprias para favorecer a aprendizagem. Constatou-se também que essas contribuições esbarram na ausência de planejamento conjunto, na falta de acesso prévio aos conteúdos, na inexistência de AEE bilíngue, na confusão entre as funções de intérprete, cuidadora e professora e na escassez de formação continuada. A atuação do intérprete é indispensável, mas não é suficiente para assegurar sozinha a inclusão do estudante surdo.

Os resultados sugerem caminhos concretos para a escola e para a rede municipal: instituir momentos de planejamento compartilhado entre professores e intérprete, com repasse antecipado dos conteúdos; garantir ao estudante o atendimento educacional especializado, com profissionais qualificados para sua alfabetização em Libras e em língua portuguesa; ofertar formação continuada em Libras e em educação de surdos a professores e demais profissionais; e esclarecer, junto à comunidade escolar, as atribuições do intérprete, de modo que a responsabilidade pedagógica permaneça com o professor regente.

Reconhecem-se limites. Trata-se de um estudo de caso, em uma única escola, com um estudante e três participantes, em tempo restrito de pesquisa. As respostas das professoras foram sucintas, o que pode se relacionar com a experiência recente delas com o estudante surdo, e as questões sobre adaptação das práticas e relação com o estudante pediriam uma reflexão mais extensa. Futuras pesquisas podem aprofundar a relação entre intérpretes e

professores, o uso de tecnologias assistivas na educação de surdos e o impacto da formação continuada de professores no trabalho do intérprete.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. *Intérprete educacional*: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. Santo André: Harmonia, 2015.

ALVES, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010.

AMPESSAN, João Paulo; GUIMARÃES, Juliana Sousa Pereira; LUCHI, Marcos. *Intérpretes educacionais de Libras*: orientações para a prática profissional. Florianópolis: DIOESC, 2013.

BATISTA, Eraldo; MATOS, Luís; NASCIMENTO, Alessandra. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

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

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

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º 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). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 out. 2023.

BRITO, Cristiano Lima. *Inclusão do surdo na educação superior*: práticas inclusivas na perspectiva do tradutor intérprete de Libras. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Atendimento educacional especializado*: pessoa com surdez. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

FRANÇA, Thaisa Cristina. *Os desafios encontrados pelo tradutor e intérprete educacional de língua de sinais - TILS - na escola*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

MERRIAM, Sharan B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos*: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

RODRIGUES, Cristiane Seimetz; VALENTE, Flávia. *Intérprete de Libras*. Curitiba: IESDE Brasil, 2011.

ROSA, Fabiano Souto. Literatura surda: criação e produção de imagens e textos. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, jun. 2006.

SILVA, Danilo. *Políticas de acessibilidade para surdos*: perfil e condições de trabalho dos tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais (Libras) das escolas da Rede Estadual de Ensino de Curitiba e Região Metropolitana. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

STAKE, Robert E. The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, v. 7, n. 2, p. 5-8, 1978.

STUMPF, Marianne Rossi. Sistema SignWriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (org.). *A invenção da surdez*: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da Educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p. 143-159.

YIN, Robert K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.