



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

HÉRIKA VIRGINIO DE ARAUJO

**OS DESAFIOS DO ENSINO DE LIBRAS E A FALTA DE PROFISSIONAIS NAS REDES DE
ENSINO DO BRASIL**

**CAMPINA GRANDE – PB
2019**

HÉRIKA VIRGINIO DE ARAUJO

**OS DESAFIOS DO ENSINO DE LIBRAS E A FALTA DE PROFISSIONAIS NAS REDES DE
ENSINO DO BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito à obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Gomes
Onofre

**CAMPINA GRANDE - PB
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A663 Araujo, Herika Virginio de.
Os desafios do ensino de libras e a falta de profissionais nas redes de ensino do Brasil [manuscrito] / Herika Virginio de Araujo. - 2019.
24 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.
"Orientação : Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre ,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."
1. Educação especial. 2. Educação de surdos. 3. Ensino de libras. 4. Políticas públicas. I. Título
21. ed. CDD 371.9

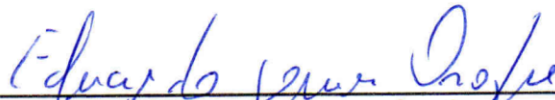
HÉRIKA VIRGINIO DE ARAUJO

**OS DESAFIOS DO ENSINO DE LIBRAS E A FALTA DE PROFISSIONAIS
NAS REDES DE ENSINO DO BRASIL**

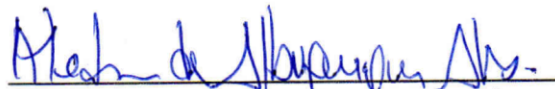
Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito à obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 7 / 8 / 2019

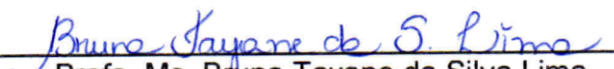
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Esp. Kledson Albuquerque Alves

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Profa. Ms. Bruna Tayane da Silva Lima

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este trabalho primeiramente a Deus
por me proporcionar perseverança e sabedoria.
para finalizar mais uma etapa da minha vida.
E a minha família que foram sempre meu alicerce.

Sem a Educação das sensibilidades,
todas as habilidades são tolas e sem sentido.
(Rubem Alves)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 REFERENCIAL TEÓRICO	8
2.1 CONCEITOS DE SURDEZ	8
2.1.1 Condição Física	8
2.1.2 Cultura.....	9
2.2 ENSINO DE LIBRAS	10
2.2.1 Breve História do Ensino de Surdos	11
2.2.2 Tipos de Ensino	13
2.3.1 Políticas e Legislações	13
2.3.2 Educação para Surdos	15
3 METODOLOGIA	16
4 ANÁLISE DE DADOS.....	17
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	18
6 REFERÊNCIAS	28

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar o processo de educação do surdo no Brasil, assim como as legislações pertinentes e os efetivos resultados observados a partir das políticas públicas de educação inclusiva. Observando-se o crescimento da população surda no Brasil e da subsequente necessidade em lhe oferecer a educação de maneira democrática e igualitária. A partir do levantamento literário foi estabelecida a necessidade de se avaliar o processo de reconhecimento do ensino de LIBRAS e as sucessivas ações procedidas, a fim de implementar essa modalidade de ensino e fornecer suporte adequado à comunidade surda no reconhecimento dos seus valores. A partir do presente artigo, busca-se refletir os efeitos do preconceito social no reconhecimento tardio da cultura Surda e na morosidade em adotar políticas mais incisivas para a promoção de profissionais tradutores intérpretes de língua de sinais nas salas de aula.

Palavra-Chave: Educação do Surdo, LIBRAS, Políticas Públicas, Tradutores intérpretes de Língua de Sinais

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el proceso de la educación de los sordos en Brasil, así como las legislaciones pertinentes y los resultados efectivos observados en las políticas públicas de educación inclusiva. Observándose el crecimiento de la población sorda en Brasil y de la subsiguiente necesidad de ofrecer educación de manera democrática e igualitaria. A partir del levantamiento literario se estableció la necesidad de evaluar el proceso de reconocimiento de la enseñanza de LIBRAS y las sucesivas acciones precedidas, a fin de implementar esta modalidad de enseñanza y ofrecer soporte adecuado a la comunidad sorda en el reconocimiento de sus valores. A partir del presente artículo, se busca reflejar los efectos del prejuicio social en el reconocimiento tardío de la cultura sorda y en la lentitud en adoptar políticas más incisivas para la promoción de los intérpretes traductores profesionales de lengua de señas en las aulas de clase.

Palabras claves: Educación de los sordos, LIBRAS, Políticas Públicas, Tradutores intérpretes de Lengua de Señas.

1. INTRODUÇÃO

A surdez representa um conceito que não se limita exclusivamente à deficiência auditiva. A esse respeito, considera-se que Surdez também corresponde a uma cultura própria, com idiosincrasias e linguagem de sinais. A compreensão dos conceitos relativos à surdez abrange tanto os aspectos inerentes a sua condição física como também as características e particularidades que formam seus valores e conjunturas sociais. Ao contrário dos classificados como deficientes, os surdos não possuem limitação física e podem se comunicar através de outros recursos e desempenhar as mesmas atividades dos ditos normais. (STROBEL, 2008).

A pessoa com deficiência auditiva é um indivíduo caracterizado por seu impedimento ou limitação da capacidade de ouvir e/ou distinguir com clareza o som. A esse respeito, observa-se que a surdez, segundo a definição da Organização Mundial de Saúde pode ser classificada em leve e severa, cujas características irão determinar o grau e intensidade da sua deficiência auditiva.

No Brasil, de acordo com o censo de 2010, cerca 9,8 milhões da população apresenta alguma deficiência auditiva, o que corresponde a 5,6% da população brasileira. Desse percentual, 7,2 milhões apresentam dificuldade para ouvir e os 2,6 milhões restantes apresentam a surdez severa. De forma que desse total, cerca de um milhão são crianças e jovens que tem até 19 anos. (IBGE, 2010).

A distinção entre os tipos de deficiência serve para a elaboração de estudos e observações relativas aos conceitos biológicos e genéticos, porquanto todos os que possuem deficiência auditiva podem e devem se utilizar da língua de sinais para absorver e transmitir informações e aprendizados. O que torna imperativa a necessidade de se utilizar tais recursos para promover a educação entre os mesmos, possibilitada através da língua de sinais, conhecida como Libras. (HALL, 2004).

A história do ensino de Libras é precedida por uma constante luta pelo direito ao aprendizado da população surda. Por muito tempo, considerou-se que o surdo não possuía capacidade de absorver aprendizado ou mesmo formular pensamento tal qual os ditos normais. O surgimento da língua de sinais representou um importante passo para o reconhecimento dos valores do surdo e de suas ilimitadas capacidades de aprendizado através dessa linguagem. No entanto, apesar do Brasil ter sediado a primeira escola de surdos do mundo, conhecida atualmente como Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES, o reconhecimento da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) se deu de maneira tardia, sendo legitimado apenas em 2002.

Ao se analisar as políticas públicas voltadas à promoção do ensino de LIBRAS, observa-se que a morosidade no reconhecimento da sua importância é potencializada pela dificuldade em se promover sua inserção à toda a demanda de surdos no Brasil. Com isso, os recentes levantamentos do IBGE (2010) indicam que apenas 70 mil jovens surdos estavam matriculados no ensino fundamental e médio, o que corresponde um percentual bem pequeno dos 1 milhão evidenciados pelo mesmo estudo. Demonstrando que apesar das políticas públicas e legislações favoráveis a inclusão do surdo, a efetividade da educação para o surdo ainda é uma realidade distante. (RESENDE e LACERDA, 2013).

As políticas públicas implementadas para a promoção da inclusão do surdo representam um conjunto de ações focadas no reestabelecimento do princípio da isonomia e da dignidade da pessoa humana firmados na Constituição Federal de 1988 que estabelece que todos os brasileiros são iguais perante a lei, de forma que

o Estado deve prover a educação para todos. A necessidade, portanto, de se criar ações de inclusão na educação perfazem reflexo do imperativo constitucional.

O ensino de LIBRAS representa um desafio para o Brasil, pois a falta de intérpretes tem representado dificultoso obstáculo para a difusão desse saber nas escolas e centros de formação educacional, no entanto a escassez desse profissional também reflete à morosidade do reconhecimento da língua de LIBRAS e a falta de ações coordenadas na promoção da cultura do Surdo e na valorização da sua identidade como brasileiro ativo e participativo da sociedade.

O presente trabalho tem por objetivo analisar a história e os processos relativos ao ensino de LIBRAS e os seus obstáculos para atender à demanda ante a falta de reconhecimento da cultura Surda no Brasil e as descontinuidades das políticas públicas e nacionais de educação que influenciaram a escassez de profissionais intérpretes nas escolas públicas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONCEITOS DE SURDEZ

Ao se buscar um entendimento maior acerca da surdez e seus conceitos de acordo com as definições literárias, observa-se que a surdez pode ser compreendida tanto pelo seu ponto de vista clínico como também pelos seus valores e cultura. Nesse sentido, o estudo sobre a Surdez compreende a observância dos aspectos históricos e culturais, assim como a compreensão dos aspectos clínicos inerentes a essa condição. Embora, a priori a surdez seja uma condição clínica caracterizada pelo impedimento na capacidade de ouvir e assimilar os sons, a compreensão da língua de sinais como sistema de comunicação reflete novos paradigmas. A partir da linguagem particular e da construção subjacente de valores próprios, observa-se a Surdez também como cultura própria.

2.1.1 Condição Física

Do ponto de vista clínico, existem três tipos de surdez: a Surdez de condução, Surdez de percepção ou neurossensorial e a surdez mista, que será abordada a seguir.

- **Surdez de condução:** causada por um problema localizado no ouvido externo e/ou médio, que tem por função "conduzir" o som até o ouvido interno. Esta deficiência, em muitos casos, é reversível e geralmente não precisa de tratamento com aparelho auditivo, apenas cuidados médicos.
- **Surdez de percepção** ou neurossensorial: decorrente de lesão no ouvido interno. Nesse caso há uma diminuição na capacidade de receber os sons, provocada por um problema no mecanismo de percepção do som desde o ouvido interno até o cérebro.
- **Surdez mista:** quando a alteração está localizada no ouvido externo e/ou médio e ouvido interno. Sua origem podem ser umas das causas próprias da surdez neurossensorial ou uma confluência das causas próprias de cada tipo

de surdez. Podendo também ocorrer devido a fatores genéticos, determinantes de má formação. (TSUJI, 2014, on-line).

Sendo a surdez uma privação sensorial que interfere diretamente na comunicação alterando a qualidade da relação que o indivíduo estabelece com o meio, ela pode ter sérias implicações para o desenvolvimento de uma criança, conforme o grau da perda auditiva que as mesmas apresentem.

O grau da perda auditiva está relacionado com a habilidade de ouvir a fala. o grau de normalidade da audição está entre 0 a 25 dB, acima desse nível ocorre a perda auditiva. Existem diversas classificações para caracterizar o grau das perdas auditivas, na seguinte forma:

- Grau leve (26 A 40 dB) – dificuldade com fala fraca ou distante;
- Grau Moderado (41 A 55 dB) – dificuldade em fala em nível de conversação;
- Grau moderadamente severo (56 a 70 dB) – a fala deve ser forte, dificuldade para conversação em grupo;
- Grau severo (71 A 90 dB) – dificuldade com fala intensa, entende somente fala gritada ou amplificada;
- Grau profundo (acima de 91 dB) – pode nem entender nem a fala amplificada. Depende da leitura labial. (TSUJI, 2014, on-line).

2.1.2 Cultura

A condição que o impedimento auditivo impõe a pessoa certamente transforma a sua realidade. Ainda que a pessoa seja surda de nascença, seu desenvolvimento em um mundo que ainda associa a comunicação a capacidade oralista incide numa busca por ressignificação, na medida em que se observa a comunidade Surda, percebe-se que seus valores e conjunturas, assim como sua linguagem própria fomentam uma cultura própria, independente de sua classe social, religião ou cor, a cultura surda existe nas mais diferentes condições. A esse respeito, o antropólogo Lévi-Strauss (1958, p. 325) define um sentido mais formal para a cultura:

[...] O termo 'cultura' é empregado para reagrupar um conjunto de afastamentos significativos cujos limites a experiência prova coincidirem aproximadamente. Que esta coincidência não seja nunca absoluta, e que ela não se produza nunca em todos os níveis ao mesmo tempo; isto não nos deve impedir de utilizar a noção de cultura [...] (LÉVI-STRAUSS, 1958, p. 325).

O conceito de cultura do Surdo é abordado a partir da consideração de seus diferentes aspectos, na medida em que a particularidade de se observar o mundo sem que a experiência do som produz uma condição única de ressignificação às demais experiências cognitivas, sem necessariamente de maneira limitada. A ausência do som não compromete a transmissão do conhecimento e possibilita que a comunidade Surda confeccione seus próprios valores e avaliações.

A comunidade surda exerce importante influência no auto reconhecimento do indivíduo enquanto parte integrante de um todo; fornecendo ao mesmo a possibilidade de interagir e assim desenvolver suas habilidades, adquirindo entre

processos a consciência acerca das relações de poder em suas construções sociais (MARTINS, 2005).

2.2 ENSINO DE LIBRAS

Existem diferentes línguas de sinais, de forma que a Língua de Sinais Brasileira é conhecida pela sigla LIBRAS. Embora existam diferentes línguas de sinais, sua concepção é fundamentalmente a mesma, um sistema gráfico e gestual que se utiliza de recursos visuais e espaciais a fim de promover a comunicação sem intervenção oralista. Nesse sentido, Quadros (1997, p. 46) define:

As línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivo, mas através da visão e da utilização do espaço.

Em vista de tal conceito acerca da língua de sinais, compreende-se que a língua de sinais se utiliza da mesma estrutura das demais linguagens oralistas, demonstrando a viabilidade do estabelecimento de um canal de comunicação, de troca de informações e aprendizado que independe na cultura oralista. Nessa prerrogativa, obtém-se através da língua de sinais um caminho que viabiliza a consecução dos processos de transmissão de conhecimento, ensino e cultura para a comunidade surda e seus interagentes.

Ao se verificar as possibilidades de utilização das línguas de sinais, seus limites e dimensões, Quadros (2006) afirma que embora a língua de sinais seja por concepção espaço-visual, existem inúmeras formas de explorá-la criativamente. Assim, observa-se que a utilização das configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimento do corpo são alguns dos recursos discursivos que a LIBRAS oferece para seu utilizador, tornando imprescindível sua incursão no processo de aprendizado do indivíduo surdo, para sua alfabetização e conseguinte adesão a esse sistema tão eficiente de comunicação. De forma que a legislação brasileira define LIBRAS como sendo *“sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”* (BRASIL, 2002).

O processo de transmissão do conhecimento depende diretamente da linguagem, a capacidade cognitiva se perfaz não apenas na relação estabelecida entre o sujeito cognoscente e o objeto, mas também acerca da sua capacidade de interpretar essa relação (KANT, 1992). A capacidade de organizar a comunicação não oralista depende da utilização da língua de sinais, nesse sentido, verifica-se que a língua de sinais para o surdo é imperativa ao seu aprendizado. Verificando-se a tal respeito a efetividade da língua de sinais no processo de aprendizado da criança surda, de forma que Guarinello (2007, p. 45 – 46) leciona:

De fato, estudos têm apontado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no

conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita.

Embora as línguas de sinais forneçam diferentes elementos para a consecução da comunicação e transmissão de aprendizado, as comunidades Surdas coexistem com a cultura oralista, no sentido em que essa inserção subjacente da cultura oralista e sua linguagem implica no processo classificado como biculturalismo que faz de todo o indivíduo com surdez conhecedor da língua de sinais e da língua nacional conseqüentemente um bilíngüe.

A capacidade cognitiva não pode ser implicada pelo impedimento auditivo, de forma que o aprendizado do Surdo, quando em posse do conhecimento da LIBRAS não apresenta diferença com o aprendizado do dito normal. Pois a comunicação estabelecida através dos sinais possibilita a transmissão dos conceitos e valores inerentes ao conhecimento e troca de experiências (SÁ, 1999).

No que tange a formação pedagógica do Surdo, o bilinguismo representa a proposta do processo educacional subjacente ao aprendizado que se utiliza da LIBRAS como língua materna e primordial para o aprendizado da linguagem oral utilizada em seu país. A esse respeito leciona Rosa (2013, p. 16):

A educação bilíngüe vem para romper com a concepção oralista e da comunicação total e, nesse novo paradigma, não se discute somente a mudança metodológica, mas também ideológica, aceitando a língua de sinais como língua natural dos surdos, sua importância no processo educativo, assim como o convívio com surdos adultos fluentes na língua de sinais fim de condicionar a interação com os seus semelhantes sendo esta uma condição essencial para a garantia de uma educação bilíngüe eficaz.

A esse respeito, verifica-se um árduo caminho no processo de educação para surdos, de forma que muitas vezes o surdo foi tratado como incapaz de absorver o conhecimento pelo impedimento auditivo e subjugado intelectualmente. *“Acreditava-se que o pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem e que a fala não se desenvolvia sem a audição: quem não ouvia, portanto, não falava e não pensava”* (STREIECHEN, 2012, p. 13). De maneira que a adesão do bilinguismo reflete um avanço sem precedentes nas postulações a respeito da capacidade de surdo em estabelecer a comunicação e aprender. De maneira que no Brasil, em estudos apresentados no ano de 2016 constatou-se que apenas 5% da população tem domínio de uma segunda língua. (EXAME, 2017).

2.2.1 Breve História do Ensino de Surdos

No que diz respeito à história do surdo e seu aprendizado, observa-se que são escassos os registros acerca da surdez e dos conceitos relativos a ela. No entanto, ao se verificar a história, observam-se que no passado o surdo era tratado como um deficiente, cuja imposta limitação incidia na marginalização do surdo e seu afastamento das escolas e centros de transmissão de conhecimento. O surdo não era considerado apto ao aprendizado. De maneira que:

A presença do povo surdo é tão antiga quanto a humanidade. Sempre existiram surdos. O que acontece, porém, é que nos

diferentes momentos históricos nem sempre eles foram respeitados em suas diferenças ou mesmo reconhecidos como seres humanos. (Strobel, 2008b, p.42).

Nessa linha histórica, a antiguidade foi cruel com o surdo, o direito a sua dignidade e o reconhecimento da sua inalterada capacidade cognitiva só seriam reconhecidos na posteridade, de maneira que ao se verificar os escassos registros acerca desse indivíduo, observa-se que inúmeras vezes o surdo é marginalizado e condenado ainda nos seus primeiros momentos de vida:

A Política, Livro VII, Capítulo XIV, 1335 b – Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação; se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida (a legalidade ou ilegalidade do aborto será definida pelo critério de haver ou não sensação e vida) (GUGEL, 2007, p.63).

Embora os filósofos ocidentais sejam vistos como precursores do conhecimento científico e originadores da maioria do saber contemporâneo, suas prerrogativas acerca do indivíduo ainda possuíam o viés racista ou preconceituoso, enxergando no diferente o bárbaro, incapaz de absorver aprendizado. Segundo Aristóteles (384-322 aC), a conquista da consciência humana se devia a utilização da audição, de forma que a tradição oralista foi a principal vertente da transmissão do saber grego. A esse respeito, o filósofo afirmou: *“todos os que nascem surdos também são mudos, mas podem emitir voz, são totalmente privados da palavra”, e “os cegos são mais inteligentes que os surdos”,* pois para ele o surdo não possui capacidade de absorver o conhecimento senão pela tradição oral, tornando o mesmo incapaz, impotente e irracional. Nessa mesma senda, durante séculos os surdos eram tratados como não educáveis. De forma que entre os romanos os surdos não possuíam qualquer direito, não podiam fazer testamentos e precisavam de um intermediário legal para fazer qualquer negócio (LANE, 1997; LADD, 2003; GUARINELLO, 2007).

Ao se verificar os primeiros processos de educação para surdos, observa-se na literatura que foi apenas no século XVI que Girolamo Cardano pôs fim a ideia de que o surdo não pode ser ensinado (CARVALHO, 2007). Para ele, o processo de educação de surdos só demandava metodologias diferenciadas, como revela: *“possível dar a um surdo-mudo condições de ouvir pela leitura e de falar pela escrita”* (CARDANO, apud SACKS, 2010:25).

Nessa mesma senda, o médico John Bulwer foi o primeiro a criar um sistema de comunicação para surdos. De forma que em meados do século XVII publicou o livro *Linguagem Natural da Mão*, e logo depois o livro *o Amigo do Homem Surdo e Mudo*. Em todas as suas obras ele destacava o valor dos gestos na veiculação da informação não oral (CABRAL, 2004).

2.2.2 Tipos de Ensino

Na história da educação surdo, observou-se a sucessão de metodologias que alternavam entre a predominância da cultura oralista e da pedagogia exclusivamente surda. A partir desses processos, destacou-se que o método oralista preconizava a língua falada como essencial para a comunicação, tal metodologia fora apresentada no Congresso Internacional de Educação para Surdos, em Milão.

No oralismo perpetua-se a ideia de que a tradição falada deve ser ajustada para que os surdos sejam capazes de ler lábios e emitir sons, em alguns casos. A cultura dominante promovendo ajustes da cultura surda. Assim observa-se que:

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. (GOLDFELD, 2002, p. 34).

No entanto a tradição oralista não atingia a necessidade de maneira efetiva, pois o surdo não tem palavras em sua mente, sua percepção está limitada aos sinais, de forma que a maneira como o mundo perpassa a informação para o surdo é meramente visual (SKLIAR, 1998).

A esse respeito, o método que mais apresentou efetividade no alcance dos resultados, por considerar as duas línguas como distintas e necessárias para o convívio harmonioso entre a comunidade geral e a apreciação dos valores particulares da cultura do surdo, o bilinguismo apresentou uma vertente que visava integrar as duas línguas a fim de promover um suporte a condição bicultural do surdo (SANTANA, 2007).

Santana destaca que o bilinguismo fornece um novo viés para a apreciação da surdez, de maneira que para o autor a língua de sinais para o surdo deve ser primária (L1), para que em seguida seja possível aprender a língua oral por meio da escrita (L2) que é ensinada nas escolas. O conhecimento da LIBRAS é quem possibilita a assimilação sem grandes obstáculos das demais linguagens e processos de transmissão de conhecimento (SANTANA, 2007).

2.3 Políticas e Legislações

Embora o Brasil tenha sido um precursor no que se refere ao ensino para surdos, a legislação e dispositivos regulamentadores vieram de maneira tardia. Foi a partir da Constituição Federal de 1988 que se estabeleceu o princípio da isonomia a partir da dignidade da pessoa humana, que tornou imperativa a promoção do bem para todos, sem preconceito ou discriminação. Definindo também a educação e o acesso à ela como um direito de todos. (BRASIL, 1988).

A partir do estabelecimento dos princípios constitucionais, iniciou-se um processo de adequação dessa prerrogativa a partir da criação de dispositivos ordinários que assegurassem o direito à educação para as pessoas portadoras de

deficiência por meio do estabelecimento de sanções para qualquer pessoa que obstruísse ou impedisse a matrícula desses indivíduos. Embora a lei nº 7.853/89 reafirmasse a imprescindibilidade da educação, compreende-se que a premissa de deficiente ainda não faz jus à natureza cognitiva do surdo.

Na medida em que o processo da educação expandia suas frentes legais, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) refletiu acerca do processo de educação para todas as crianças. Nesse sentido, a partir do seu artigo 55 fora estabelecido que: *“Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, expandindo também para os indivíduos surdos a garantia de iniciar os estudos no devido tempo, como todos os outros e sem distinção.*

A criação de leis promotoras da democratização isonômica da educação e seus acessos fez com que o Brasil enveredasse em uma sucessão de iniciativas propositoras de nivelamento no processo de educação dos surdos com os ditos normais. No entanto, as convenções e ajustes internacionais que ocorreram possibilitaram através da Declaração Mundial de Educação para Todos e do Estatuto de Salamanca, nos quais o Brasil foi signatário, a adoção de premissas mais ajustadas à necessidade de inclusão do Surdo e do deficiente de maneira geral à educação. A esse respeito, observa-se que o Estatuto de Salamanca comparou a adoção de medidas precursoras da escola inclusiva, na medida em que a Declaração de Salamanca (art. 11º, p. 13), afirma que: “ O planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas” (SALAMANCA, 1994, p. 6) De maneira que a partir dessas premissas o Brasil iniciou a proposição de planejamentos e diretrizes para a educação.

A fim de promover medidas legislativas e institucionais que definissem no âmbito operacional a configuração de um modelo de educação mais inclusivo e isonômico, estabeleceu-se a lei nº 9.394/96 referente às Diretrizes Básicas da Educação (LDB), cujo conjunto de artigos preconizou a adoção de medidas mais incisivas na promoção do saber democrático.

A criação de tais leis ordinárias forneceu uma importante aquisição pelo nivelamento da educação e pelo cumprimento dos princípios de isonomia presentes na Constituição de 88. Nesse sentido, tais legislações também forneceram importante influência para a confecção da Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional, a Lei nº 9394/96, conhecida também pela sigla LDB. A esse respeito, observa-se a inovação e importante aquisição para a cultura do Surdo os artigos 58, 59 e 60.

Art.58º Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços especializados, na escola regular, para as peculiaridades da clientela da educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. (JUSBRASIL, 1996).

A adoção de dispositivos mais específicos à necessidade do saber inclusivo se manifestou na confecção das primeiras legislações específicas. A esse respeito, constatou-se que apenas com a legitimação da língua de sinais (LIBRAS), mais de duas décadas depois da Constituição Federal de 1988, a lei nº 10.436 reconheceu a Linguagem de Sinais Brasileira como idioma, na medida em que a lei estabelece em seu artigo:

Art.1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

O reconhecimento de LIBRAS como uma língua própria foi quem fomentou uma atenção mais específica ao ensino para surdos, observando seu valor próprio e elementos culturais, o ensino de Libras passou então a fornecer um novo suporte, imprescindível, no processo de educação e transmissão do conhecimento para a comunidade surda.

2.3.1 Educação para Surdos

Ao se verificar a educação para surdos, observa-se que embora as medidas fossem tomadas em suas prerrogativas direcionárias e inclusivas, observa-se que o censo estabelecido nos anos 2000, o último a respeito da população surda, demonstrou que cerca de 4.974.461 possuíam idade superior a 25 anos. Nesse sentido ao se buscar os dados acerca da efetivação do processo de inclusão educativa nesse período, constata-se um número elevado de crianças e adolescentes que careciam da inclusão nas escolas.

Quadro 1: Censo Demográfico

Censo Demográfico – 2000		
Total de pessoas c/surdez	Idade: 0 – 17	Idade: 18 -24
5.750.805	519.460	256.884

Fonte: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

A população surda representa 5% da população dita normal, nesse sentido já constituem grande quantitativo de indivíduos que dependem do processo do aprendizado através do ensino de LIBRAS, que fora reconhecida apenas no ano de 2002 como língua própria, cujo dispositivo regulamentador da obrigatoriedade dessa prática só se deu em 2005. Mas, considerando que fora nos anos 90 que se iniciaram as primeiras proposições da educação inclusiva, verifica-se a insuficiência

dos resultados à população surda, em todos os níveis do aprendizado. Como é possível verificar no quadro 2.

Quadro 2: Censo Escolar

Censo Escolar 2003 (MEC/INEP)		
Ensino Básico	Ensino Médio Concluído	Ensino Superior
56.024	2.041	344

Fonte: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

Embora o censo promovido nos anos 2000 antecederem o reconhecimento da LIBRAS como língua própria da população Surda, tanto a LDB quanto a LDBEN já norteavam o saber inclusivo e a democratização do aprendizado, mas que de maneira prática não incidiram grandes resultados para a população surda, que continuou com um expressivo índice de evasão escolar. Nesse sentido, Machado (2008, p. 79) leciona:

O descaso das políticas de integração/inclusão e da escola com o fracasso escolar dos grupos não reconhecidos em nossa sociedade demonstra que a instituição escolar geralmente está voltada para a manutenção e fortalecimento da cultura dominante.

A constatação da morosidade do reconhecimento do ensino de LIBRAS e sua influencia no baixo rendimento das políticas públicas no período posterior as diretrizes básicas da educação, evidenciou que a falta da linguagem, a contenção dos seus valores culturais, a classificação de deficiente e a falta de profissionais são reflexos do desinteresse dominante suprimindo os potenciais da cultura Surda.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho se utilizou de pesquisas exploratórias e bibliográficas a fim de se obter os conceitos pertinentes ao tema do artigo, a partir das premissas metodológicas estabelecidas por Marconi Lakatos, o trabalho se dividiu na seleção de literaturas, estatísticas e legislações pertinentes a educação para surdos no Brasil e seus processos inclusivos. A partir desse conteúdo, o presente artigo teve por premissa a análise histórica e legislativa do ensino de LIBRAS e seu acesso, assim como a demanda de tradutores aptos ao exercício da função e supressão da demanda.

A partir do levantamento literário, estatístico e de legislações específicas, observou-se a necessidade de correlacionar os eventos à evolução da premissa acerca dos direitos do Surdo e as proposições referentes ao seu nivelamento social e reconhecimento cultural. Destacando as ações e iniciativas públicas focadas no enfrentamento das diferenças sociais, econômicas e geográficas, assim como focadas no nivelamento do ensino promovido aos surdos no Brasil.

A partir do reconhecimento das medidas teóricas fornecidas pela literatura para o enfrentamento dessas situações, o presente trabalho se utilizou dos levantamentos e pesquisas estatísticas fornecidas pelos institutos nacionais de pesquisa assim como pelo Ministério de Educação a fim de verificar a efetividade dos resultados implementados pelas legislações e políticas públicas voltadas ao ensino de LIBRAS.

Os resultados obtidos pelo presente trabalho possibilitam a compreensão dos limites e fatores que incidiram na falta de profissionais tradutores de LIBRAS nas escolas e nos efeitos negativos que essa carência impõe à educação de surdos no Brasil.

4. ANÁLISE DE DADOS

Ao se verificar o processo de educação para Surdos no Brasil, observa-se que apesar do Brasil ter sido precursor com a primeira escola para surdos, atualmente conhecida como Instituto Nacional do Ensino de Surdos (INES), os primeiros conceitos que declaram igualdade e obrigatoriedade de direitos só se deu a partir do estabelecimento do estado democrático, a partir da Constituição Federal de 1988. No entanto, a cultura Surda não foi legitimada, pois a Língua Brasileira de Sinais só foi reconhecida posteriormente. Essa demora na tomada de medidas específicas demonstrou que por muito tempo o surdo foi considerado como um deficiente, incapaz de possuir valores próprios e idiosincrasias. Assim, Silva explica:

(...) Várias são as discussões acerca dos rótulos atribuídos aos indivíduos que possuem um desenvolvimento diferenciado por apresentarem “faltas” em seu aparato sensorial, físico ou cognitivo. Esses sujeitos reconhecidos como “deficientes” recebem o crivo social no momento em que se realiza o diagnóstico, o que vai predeterminar todas as suas interações com o mundo e surge o enfoque ideológico de “aquele que é incapaz”, “insano”, “anormal”, vai ocupando espaço na vida dessas pessoas (SILVA, 2002, pp. 35-36)

A falta de reconhecimento dos valores próprios da cultura Surda manifesta prejuízo à comunidade surda e reflete a falta de informação e os resquícios de preconceito que tendiam a classificar o surdo como incapaz, desde os tempos mais antigos. Essa herança cultural cuja distopia infligia no surdo os prejuízos da exclusão. De maneira que as premissas das convenções internacionais quem passaram a formatar a perspectiva cruel de isolar o surdo no processo de aprendizado, na medida em que Sasaki (1997, p. 16) demonstra:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

A partir da adoção da premissa de inclusão do saber que se inseriram no Brasil, verificou-se a partir da criação das Leis de Diretrizes Básicas da Educação e da Educação Especial a tomada de medidas para se principiar a educação de maneira mais inclusiva, fornecendo diretrizes e determinações a fim de nivelar o acesso a educação para todos os brasileiros. No entanto, tais medidas ainda não consideravam o reconhecimento de LIBRAS como uma língua própria do surdo, de maneira que a educação para os surdos ainda demandava de profissionais voltados à essa prática, os Tradutores Intérpretes da Língua de Sinais (TILS).

A falta de Tradutores Intérpretes da Língua de Sinais influenciou na baixa adesão e rendimento dos alunos surdos. Nesse sentido, os institutos federais e universidades passaram a cobrar medidas para sanar essa carência. A esse respeito, verificou-se que a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2018) alegou ter apenas 5% dos tradutores necessários para o ensino dos alunos surdos. De forma que o MEC se posicionou alegando que a Universidade possui autonomia para a contratação de novos profissionais, mas tal argumento evidencia a transferência da responsabilidade ora firmada nas legislações que estabelecem imprescindível a presença de um tradutor para a consecução do aprendizado. (SANTOS, 2018).

A falta de profissionais no mercado demonstra que embora tenham sido implementadas leis e regulamentações acerca do saber inclusivo, a falta de consideração a cultura Surda criou obstáculos para a compreensão dos ganhos e benefícios de se agregar o surdo à sociedade de maneira nivelada. Ao se avaliar as premissas de inclusão, a descontinuidade das políticas públicas e a demora no reconhecimento do ensino de LIBRAS manifestaram obstáculos para a incursão do surdo no processo de aprendizagem. De forma que a constatação do índice de matriculados em relação ao total de surdos no Brasil, demonstra que nem 1% da população surda está sendo devidamente auxiliada no processo de educação.

A expressiva discrepância entre o total de surdos no Brasil e nas escolas reflete um prejuízo nos resultados coletados a partir das leis implementadas para a inclusividade, de forma que a comunidade surda em sua maioria não frequenta a escola ou não possui qualidade no seu aprendizado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o século XX tenha sido marcado por importantes avanços sociais e humanitários, que a partir das organizações internacionais visava influenciar os demais países a se adequarem a prerrogativa do princípio da dignidade humana, buscando a democratização de acessos e condições, a falta do reconhecimento da cultura do Surdo foi um fator determinante nas obstruções e impeditivos sociais para a consecução das propostas de inclusão para essa comunidade.

As primeiras legislações inclusivas classificavam o surdo apenas como um deficiente auditivo, de forma que a partir delas, estabeleciam a necessidade do surdo aprender, mas os meios desse aprendizado não foram devidamente avaliados de acordo com os conceitos pedagógicos pertinentes à comunidade Surda. Isso se verificou no baixo rendimento dos surdos nas escolas, a baixa adesão e matrículas constatou a deficiência das medidas ante a ausência de profissionais treinados e capacitados para o ensino de LIBRAS.

A falta dos tradutores reflete a morosidade das medidas e ações públicas no reconhecimento dos valores próprios da cultura surda, como visto anteriormente, o

Surdo não possui impedimentos cognitivos e a linguagem dos sinais é amplamente satisfatória na promoção do seu aprendizado, de maneira que a falta desses professores reflete a deficiência dos mecanismos públicos em receber o surdo e em prover os princípios ora firmados na constituição e nos acordos no qual o Brasil se fez signatário.

A fim de se obter uma melhoria no rendimento do aprendizado do surdo, na redução do índice de evasão da população surda que carece dos profissionais de libras se faz necessária a criação de sanções mais duras aos administradores dos recursos públicos quando não fornecerem incentivo ou suporte aos tradutores interpretes da língua de sinais, de forma que como visto na CF/88 a educação é um direito de todos, sendo manifestado por dispositivo ordinário da lei do Decreto 5626/05 que torna obrigatória a presença de profissionais de LIBRAS no ensino para surdos. Nesse viés, o endurecimento de sanções e medidas administrativas que reflitam a improbidade quando constatado o desinteresse em reparar a falta de profissionais mediante a demanda dos surdos nas instituições pode ser uma alternativa para que a lei já existente seja devidamente cumprida.

As legislações específicas às pessoas surdas não se iniciaram de maneira organizada ou ajustada. Antes, porém, a prerrogativa de que a cognição do surdo possuía diferencial que comprometeriam sua capacidade intelectual. Esse pensamento, compreendia os surdos como indivíduos com potencial limitado, debilitado pela incapacidade da sociedade em reconhecer sua importância ou promover estudos críticos, científicos e fundamentados para justificar o desmazelo no suporte à sua educação.

Na medida em que a sociedade avança no seu saber científico, mais escritores e pesquisadores demonstram a eficiência do ensino de Libras. A falta de suporte, por outro lado, compromete seu desenvolvimento, implica no retrocesso em diversos sentidos.

A partir do observado na presente pesquisa, compreende-se que a cultura do Surdo é tão complexa e rica de valores e experiências particulares.

Apesar da LDB e da LDBEN, o rendimento das escolas públicas de ensino fundamental e médio não tem correspondido à expectativa das políticas iniciadas ainda nos anos 90, principalmente no que tange a educação de surdos. A esse respeito, alguns autores deliberam que não foi a falta de interesse apenas quem comprometeu essas ações, mas a falta de conhecimento, o desmazelo da informação e a tomada de medidas paliativas.

Esses apontamentos reforçam o tardio da necessidade de se ensinar Libras, revelando, por conseguinte a morosidade dos próprios mecanismos jurídicos e legais ao cumprimento dos direitos assegurados na Constituição Federal, tais como o acesso à educação de qualidade e o princípio da dignidade humana.

Na medida em a comunidade Surda vem conquistando seu espaço, seu reconhecimento e por conseguinte respeito, espera-se que também cresça sua consciência de representatividade ante as instituições e agentes públicos. A reconquista da autoestima, ora negada por políticas limitadas e rotuladoras, possibilita a criação de uma identidade cada vez mais forte e autônoma. A legitimação e o direito à cidadania devem possibilitar a comunidade surda um crescimento cada vez maior e democrático na luta e cobrança dos seus direitos.

Por fim convém perguntarmos: Que políticas públicas ainda carece a Comunidade Surda em outras esferas sociais, tais como a Saúde e a Segurança, por exemplo? Este trabalho não possui contributos suficientes para responder a tal indagação. Desse modo, deixamos aberto o caminho para que futuras pesquisas se debrucem sobre a conjuntura das políticas públicas em esferas sociais e os respectivos desafios a serem superados pelos surdos.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994, p. 6.

BRASIL. Decreto-lei nº 5626, 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 República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 2005.

BRASIL. Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 25 de abril de 2002.

BRASIL. Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 25 de abril de 2002.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Dispõe sobre a Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº9.394. Brasília: 1996. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Vol I e II Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de educação Especial**. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 2014.

CARVALHO, Paulo Vaz. Breve história dos surdos no mundo e em Portugal. Lisboa: Surd’Universo. 2007

CABRAL, Eduardo (2004) “Para uma cronologia da educação dos surdos”, *Communicare – Revista de Comunicação*, 3, 35-53.

DINO. **Especialistas mostram caminhos para a educação bilíngue de surdos**. <<https://exame.abril.com.br/negocios/dino/especialistas-mostram-caminhos-para-a-educacao-bilingue-de-surdos-dino89083553131/>>. Acesso em 15 de junho de 2019.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 7ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. São Paulo: Plexus, 2007.

GUGEL, Maria Aparecida. Pessoas com Deficiência e Direito ao Trabalho. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

HALL, Stuart. Identidade cultural na pós – modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticias&id=1&pagina=2&paginar=1&quantidade=10&busca=1&alvo=artigo%20sobre%20surdos>>. Acesso em 10 de junho de 2019.

KANT, Immanuel. **Crítica a Razão Prática**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1992.

LADD, Paddy. Understanding deaf culture: in search of deafhood. Sydney: Multicultural Matters. 2003.

LANE, Harlan. A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada. Tradução de Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget. 1997.

LÉVI-STRAUSS, C. Raça e história. Lisboa: Presença, 1980.

MACHADO, Nilson José. As imagens do conhecimento e a ação docente no Ensino Superior. Cadernos de Pedagogia Universitária, Vol. 5, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, jun/2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Emerson. Cultura surda, educação e novas tecnologias em Santa Catarina. 2005. (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

QUADROS, Ronice Muller. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997

QUADROS, Ronice Muller; SCHMIEDT, Magali L.P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. São Paulo: MEC/SEESP, 2006.

RESENDE, A. A. C. de; LACERDA, C. B. F. Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do Estado de São Paulo: dissonâncias. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 19, n. 03, set. 2013.

ROSA, Danielle Gomes. **Educação e surdez – em defesa da língua de sinais para a inclusão social dos surdos**. Rio de Janeiro, 2013.

SÁ, Nidia Regina Limeira de. Educação de surdos: a caminho do bilingüismo. Niterói: EDUFF, 1999.

SACKS, A. Ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTANA, Ana. Paula. Surdez e Linguagem. Aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

SANTOS, Daiene. **UFRJ tem 5% dos intérpretes necessários para alunos com deficiência auditiva.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/ufrj-tem-5-dos-interpretres-necessarios-para-alunos-com-deficiencia-auditiva.ghtml/>> Acesso em: 23 de junho de 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1991.

SILVA, D.N.H. Como brincam as crianças surdas. São Paulo: Plexus, p. 35-36, 2002.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In:

SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. Língua Brasileira de Sinais: LIBRAS; ilustrado por Sérgio Streiechen. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

STROBEL, K. História de educação dos surdos. Texto-base de curso de Licenciatura de Letras/ Libras, UFSC, Florianópolis, 2008.

TSUJI, Koji Robinson. Grau de perdas auditivas. Disponível em: <<http://portalotrrinolaringologia.com.br/SURDEZ-graus.php>>. Acesso em: 05 de junho de 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me concedeu o dom da vida, me proporcionou saúde e força de vontade para chegar até aqui.

A minha família que sempre me apoiou durante toda a caminhada, especialmente a minha mãe que é minha força quando venho a falhar.

A Universidade que me proporcionou a oportunidade de abranger meus conhecimentos aprendidos através dos professores que foram importantes nesse processo de formação, assim como os funcionários/ colaboradores que contribuíram de alguma forma.

Aos meus amigos/ colegas de turma que somaram ao compartilhar conhecimentos e o vínculo de amizade que foi construído que se estenderá além da vida acadêmica.

Aos amigos Nehemias e Yochan pela recomendação de leituras e discussão das ideias.

Ao professor Eduardo Gomes Onofre pela orientação, paciência, dedicação e respeito.

E a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram (in) diretamente para que eu chegasse a um dos meus objetivos profissionais: a graduação.

Obrigada