



DESAFIOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA A UM ESTUDANTE SURDO ORALIZADO NÃO USUÁRIO DE LIBRAS DA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA NARRATIVA DOCENTE

Mauro Vieira da Costa¹

EDUCIMAT - Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Resumo: Este trabalho é a narrativa de um professor de matemática, ouvinte, usuário de Libras, mas que encontrou em seu percurso um estudante surdo oralizado, não sinalizante, com uma defasagem de aprendizagem decorrente da falta de comunicação. Assim, o objetivo deste trabalho é identificar os desafios e as possibilidades ao ensinar matemática a um adolescente surdo não sinalizante da terceira série do ensino médio. A metodologia utilizada foi o relato de experiência e as fontes que embasaram essa pesquisa foram o portal de periódicos da CAPES, o Repositório Digital Huet e livros de leitura corrente. O trabalho tem algumas subdivisões: uma introdução, onde se discorre sobre o tema em questão, uma seção apontando a metodologia utilizada, uma seção dedicada a contextualizar sobre a história da educação e do ensino, outra seção que trata da identidade surda e da história da educação de surdos, uma seção dedicada ao ensino de matemática e outra expondo os resultados dessa experiência. Por fim é possível afirmar que o trabalho docente é dependente da estrutura escolar, do corpo pedagógico, da família e de todo aparato necessário quando se trata da educação e do ensino de pessoas surdas, com perda auditiva ou com qualquer que seja a barreira que os impeçam do pleno gozo do direito fundamental à educação; o resultado dessa experiência foi o bom desenvolvimento do estudante a ponto de superar outros estudantes da sua turma.

Palavras-chave: Surdez, Educação inclusiva, Matemática, Pedagogia, Bilíngue.

1. Introdução

O ano de 2021 chegou com a esperança de ser o início do pós-pandemia e, dentro dessa perspectiva, muitas problemáticas foram ficando expostas, principalmente com relação às práticas pedagógicas adotadas após o ensino remoto, o olhar humanizado dos profissionais da educação e a necessidade de alcançar os objetivos de aprendizagem que não foram atendidos nos anos de pandemia.

Nessa ocasião, os debates se voltavam para a educação, a prática professoral, os métodos e as abordagens de ensino tendo em vista que os estudantes foram os maiores prejudicados nesse período letivo e não tiveram os seus direitos educacionais plenamente assegurados.

Contudo, se formos considerar uma escola inclusiva, a problemática é ainda maior, pois o discente incluído tem muito mais dificuldades para superar as barreiras incidentes na

¹ Email: maurocostamvc@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/9285701112747495>

continuidade da jornada escolar. Se o ensino regular tem tantos questionamentos a serem levantados, mesmo com estudantes com plenas possibilidades comunicacionais, o que se pode dizer dos estudantes que não têm essas possibilidades?

Esta pesquisa visa relatar a minha experiência enquanto professor que ensina matemática em uma escola inclusiva de ensino médio, regular e integral, em uma região periférica do município de Vila Velha, estado do Espírito Santo, com um estudante com deficiência auditiva que mantém uma identidade surda/oralizada, e a partir daí apresentar os desafios da práxis enquanto educador e as possibilidades que surgem com o choque de cultura.

Para isso, dediquei-me à identificação dos desafios e das possibilidades ao ensinar matemática a um adolescente surdo não sinalizante da terceira série do ensino médio, elencando os desafios e possibilidades para o ensino de matemática mediante as barreiras encontradas no processo da inclusão, refletindo sobre as identidades surdas e o papel social e cultural da escola, e redarguindo sobre a formação de professores e a preparação para a atuação em escolas inclusivas.

A metodologia abordada é no formato de relato de experiência que traz ao debate os questionamentos relacionados ao ensino de matemática, à identidade surda e ao processo de inclusão nas escolas regulares. A base de dados bibliográficos que embasa essa pesquisa é o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como livros de leitura corrente e o Repositório Digital Huet, com recorte temporal definido nos últimos cinco anos com o intuito de manter uma base de dados atualizada. Ao fazer uma busca com os descritores surdo, inclusão e matemática encontrei quarenta e quatro resultados, sendo trinta nos últimos cinco anos e dezessete nos últimos dois anos. Esses resultados demonstram o quanto o tema vem ganhando relevância no meio acadêmico e o quanto é contemporâneo.

Portanto, com este relato propõe-se discorrer acerca dessa discussão a partir do relato de experiência, modalidade de escrita que não se encontrou nos textos abordados na revisão de literatura. Ademais, espera-se, a partir desse debate, suscitar a necessidade de olhar para a educação inclusiva e para os que dela precisam com a consciência de que essa modalidade cumpra plenamente o seu papel.

2. Contexto da experiência

Ainda durante a minha infância tive muitos problemas de saúde que me colocaram na condição de criança com necessidades educacionais especiais, contudo nesse tempo ainda não existia inclusão ou Atendimento Educacional Especializado (AEE); o sistema educacional era

segregado em educação regular e educação especial e, por este motivo, os professores indicaram à minha mãe que me transferisse para uma escola especial, porém minha mãe não aceitou e eu fui um estudante incluso na educação regular.

Segui minha vida escolar e acadêmica e iniciei na docência em 2009, quando cursava o quinto período da minha primeira licenciatura, lecionando matemática, física, química e até biologia e ciências naturais; nessa experiência tive o contato com a zona leste de Manaus, uma região que cresceu em decorrência das migrações em torno do Polo Industrial de Manaus, área de vulnerabilidade social e domínio do crime organizado.

Certo dia, deparei-me com uma estudante surda em uma classe regular de pessoas ouvintes da primeira série do ensino médio, sem nenhum mediador, nem tradutor/intérprete, tampouco professor bilíngue. Essa estudante não passou muito tempo na escola, pois evadiu em virtude da dificuldade de aprendizagem pela inexistência de comunicação eficaz.

Esse encontro foi um choque para a estudante, mas também o foi para mim enquanto professor em formação, o que me despertou para o aprofundamento na educação especial e na inclusão do estudante surdo. Dois anos depois surgiu o curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras), ofertado pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento à Pessoa com Surdez (CAS)/Escola Estadual de Atendimento Especializado Mayara Redman Abdel Aziz, por meio da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC)/AM.

Na ocasião, a diretora da escola em que eu trabalhava me indicou o curso básico e esse foi o meu primeiro passo em direção às Libras. A partir daí me aprofundei na língua de sinais e segui conhecendo a comunidade, a cultura e as identidades surdas até que conheci o curso de pedagogia do Núcleo de Educação On-line (NEO) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) onde conheci mais sobre a língua, os aspectos culturais e as metodologias de ensino para pessoas surdas, identificando-me como um entusiasta e defensor da escola bilíngue, ainda que esta não seja a realidade da maioria das escolas brasileiras.

Enquanto cursava a graduação, tive novamente o encontro com um estudante surdo no exercício do magistério na educação básica em uma escola localizada no bairro São Torquato, região carente da periferia de Vila Velha, Espírito Santo. Esse estudante, por sua vez, era oralizado e a escola inclusiva, com todo o suporte de que ele necessitava, desde AEE até mediadora de sala de aula. Foi uma experiência de sucesso o que me motivou a contá-la aqui neste relato.

3. As identidades surdas e a educação de surdos

A história das lutas surdas começa na antiguidade, quando os povos primitivos segregavam (e hoje alguns ainda o fazem) os seus deficientes por acreditarem serem incapazes; os surdos se

enquadravam nesse grupo, chegando a serem taxados de não humanos e, até mesmo, sacrificados (Giammelaro, Gesueli, Silva 2013).

A educação da pessoa surda foi negligenciada por muito tempo, entretanto nas famílias mais abastardas isso começou a mudar, pois mesmo que essas famílias não quisessem ter a sua imagem vinculada a algum tipo de deficiência, o apego pelo ente, em muitos casos, não permitia que essas pessoas fossem afastadas dos seus familiares (Lacerda, 1998).

Com a intenção de aparentar para a sociedade uma imagem de “normalidade” diante da surdez, desenvolveu-se o oralismo, “[...] cujo principal objetivo é a reabilitação da audição e da fala como pressuposto para a integração social das pessoas surdas” (Fernandes, 2013, p.17), a partir do estímulo da oralidade com exercícios fonéticos e o emprego da leitura labial (Giammelaro, Gesueli, Silva 2013), bem como o uso de mímica ou de metodologia que mescle as duas formas de linguagem que, na escola francesa, era denominada de método combinado (ROCHA, 2008). Essa tendência permaneceu assim por muito tempo, porém era inevitável encontrar surdos pelos corredores das escolas, ou fora do ambiente escolar, sinalizando com outros surdos, ainda que essa prática tenha sido proibida sob pena de severos castigos, como forma de resistência à repressão (Padovani Netto, 2022).

Logo se vê que as línguas de sinais surgiram naturalmente na comunidade surda, evoluíram mesmo com as proibições e se tornaram a melhor forma do surdo se comunicar a ponto de serem formalizadas e estudadas como língua.

Luchesi (2012) afirma que L’Epée, durante o século XVIII, começou a observar as comunicações gestuais entre surdos e, a partir daí, desenvolveu o gestualismo e incorporou aos sinais metódicos a gramática da língua francesa.

Com a difusão das línguas sinalizadas e a pressão para a regulamentação dessa língua, aprovou-se a comunicação total que permitia o uso de qualquer artifício para se manter a comunicação entre surdos e ouvintes, porém esse método não obteve êxito, visto que o ouvintismo se sobressaía em relação à cultura surda (Skliar, 2000).

O sujeito iluminista era conceituado como um indivíduo totalmente centrado com um núcleo essencial o qual se acreditava ser a sua identidade, o seu “eu”, uma noção muito particular e individualista, mas que foi confrontada com a concepção sociológica do homem construído historicamente e não apenas biologicamente, o núcleo central ainda permanece, mas o “eu” é permanentemente modificado e influenciado pelas relações com o outro a quem diz ter certa importância (Hall, 2006).

Para Nunes e Portela (2017, p.90) “O sujeito é construído desde o momento em que se aproxima do meio e vivencia situações diversas de representação”, enquanto Fernandes (2013) afirma

que as identidades são construídas durante as inúmeras interações socioculturais experienciadas no decorrer da vida cotidiana.

Santana e Bergamo (2005, p.566) afirmam que essa segregação da identidade humana é um processo subordinado à cultura sob “normas que organizam toda a nossa vida social”. Assim, como as mudanças sociais direcionaram-se para as lutas políticas por direitos, cultura e identidade da pessoa surda, a comunidade surda passou a ser vista não mais como uma patologia como antes, mas como um fenômeno social que veio acompanhado de mudanças que instituíram novas normas.

Todo esse percurso doloroso de luta, até que as línguas de sinais fossem reconhecidas, suprimiu a cultura surda subjugando-a à marginalidade de modo que os surdos passaram a ter várias identidades diferentes conforme os grupos sociais que participavam.

A língua, embora não seja a única forma de identificação de um indivíduo em um grupo social, tem um papel fundamental na aquisição cultural de determinado grupo. A mudança de *status* da linguagem para a língua de sinais confere ao deficiente auditivo o novo *status* de surdo, portador de uma língua de sinais inserida e construtor de uma cultura própria, o que Santana e Bergamo (2005, p.567) afirmam que “é capaz de transformar a ‘anormalidade’ em diferença, em normalidade”.

As identidades são construções a partir das identificações do indivíduo no grupo social, por esse motivo, surdos que participam de meios sociais em que predomina a linguagem oral e não têm acesso à língua de sinais acabam se identificando como ouvintes, assumindo a surdez como se fosse um mal que lhe é acometido e, por achar que não é possível se comunicar de outra forma, buscam a oralidade para se sentirem “normais”.

Surdos que têm contato com outros surdos usuários de linguagem visuoespacial, ao identificarem-se com esse grupo, tornam-se participantes de uma comunidade dita surda, assumindo assim a identidade surda, não pela língua meramente, mas por todo o arranjo cultural expressado pelo novo grupo social por meio dessa língua, seja na “fala”, na poesia, nas atividades de recreação ou mesmo nas rotinas acadêmicas.

4. Descrição da prática

A escola em questão é de tempo integral situada em uma região marginalizada da periferia da cidade de Vila Velha, Espírito Santo, coberta pelo Programa Estado Presente do Governo Estadual por meio da Secretaria de Estado de Direitos Humanos (SEDH), que

[...] é uma iniciativa do Governo do Estado do Espírito Santo que conta com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) [...] Tem como objetivo geral contribuir para a redução dos elevados índices de crimes violentos (homicídios e roubos) entre jovens de 15 a 24 anos nas regiões de maior vulnerabilidade social e, historicamente, mais atingidos pela violência (ESPÍRITO SANTO, 2017).

Sua estrutura é precária, com poucos espaços comuns e nenhuma acessibilidade arquitetônica. No pavimento inferior há um pátio externo que também é utilizado como quadra; ao passar pelo portão que dá acesso à parte interna, encontra-se, à direita, a secretaria da escola e, à esquerda, a sala da direção; mais à frente uma sala onde a pedagoga divide o espaço com a coordenadora pedagógica, à esquerda tem a escada que dá acesso ao pavimento superior, virando à direita está o refeitório, de frente para a cozinha, ao lado da cozinha um laboratório de informática, uma biblioteca e uma copa para os funcionários; seguindo à esquerda há um banheiro masculino, uma sala de aula e a sala do NAEE; contornando à esquerda tem um banheiro feminino, um depósito de materiais de limpeza e o laboratório de ciências que, no ano de 2021, ainda se encontrava em construção; por fim, um pátio externo.

Acessando a escada, no pavimento superior tem uma sala de coordenação à direita, à esquerda, encontra-se uma mureta de parapeito com vista para o pôr do sol, uma sala de aula em que o estudante citado cursou a segunda série do ensino médio e a continuação da mureta contornando a estrutura do pavimento inferior, à direita quatro salas de aula até o final do corredor, curvando à esquerda, uma sala de professores seguida do antigo auditório que ficou funcionando como sala de aula onde o estudante cursou a terceira série do ensino médio no ano seguinte, ao final do corredor há um depósito de materiais escolares e, à esquerda, mais uma sala de aula.

José era um estudante com perda auditiva, oralizado, usuário de aparelho auditivo e fazia leitura labial; não era usuário da Libras. Demonstrava timidez e não comentava sobre a sua condição, tentando aparentar “normalidade”. Não acompanhava as aulas, não interagia com os colegas, não pedia ajuda para realizar as atividades e não costumava verbalizar, mantendo-se intrínseco. No ano de 2021, a escola voltava do ensino remoto e passou ao híbrido com um sistema de revezamento em virtude da emergência sanitária da COVID-19, período em que o ensino passava por mudanças que impactaram nas metodologias dos professores de matemática do mundo todo (Costa, Maia, Costa, 2023). Além disso, medidas como o uso obrigatório de máscaras faciais dificultavam ainda mais as circunstâncias para José, pois muitos professores, por não terem a informação sobre a sua perda auditiva, ministravam as aulas com máscara facial seguindo a recomendação dos especialistas.

José cursava a segunda série do ensino médio; dois dias por semana ele tinha acompanhamento

em sala de aula de uma mediadora que chamaremos de Maria, cuja atribuição era reproduzir de forma bem clara o que era dito pelos professores e, em horários programados, José fazia o acompanhamento na sala de AEE, no turno da tarde, porém nem sempre esses dias coincidiam com os dias do revezamento.

Com o passar do tempo e o fim do revezamento, o estudante passou a ter o acompanhamento em sala de aula regularmente e no período da tarde era atendido na sala de recursos pelo AEE, onde conseguia desenvolver melhor a sua comunicação e as atividades escolares.

Meu primeiro contato com José foi semelhante ao dos outros colegas professores, com a mesma percepção de ser um estudante calado e tímido, até que, pouco tempo depois, tive o contato com Maria que me contou da dificuldade encontrada por ele em função da sua perda auditiva. Maria informou a todos sobre a dificuldade na comunicação que José tinha, mesmo com aparelho auditivo, e a equipe se empenhou em dedicar mais atenção àquela situação.

Maria era bastante dedicada na atuação com os professores, propondo atividades e metodologias que contemplavam as barreiras comunicacionais enfrentadas por José. Transmitia muita segurança ao estudante, o que o fazia se sentir mais à vontade na sala de aula, mesmo que isso excedesse à atribuição de uma mediadora, mas essas atitudes o faziam se sentir semelhante aos seus colegas.

Partindo desse ponto, procurei me comunicar diretamente com José, mesmo que estivesse falando com a turma, para que, na ausência de Maria, ele pudesse compreender os conceitos expressos nas aulas. Ao final de cada explanação, indagava-o diretamente se havia entendido, mas fazia isso também aos demais, para que José não se sentisse discriminado. Essa estratégia metodológica foi crucial para que ele compreendesse o que era dito. O uso de máscara de acrílico transparente facilitava a visualização do meu rosto.

As metodologias utilizadas para alcançar a atenção do estudante consistiam no uso de imagens e materiais concretos. Certo dia, na aula de geometria, utilizei uma prática que envolvia dobraduras para representar os ângulos e demonstrar o teorema de Pitágoras, a lei dos senos e cossenos. José participou dessa aula com muita dedicação, foi um dos primeiros a terminar e começou a ajudar os colegas por iniciativa própria.

José começou a se interessar mais pela matemática, ficava mais concentrado nas aulas, tirava dúvidas e fazia as atividades. Fui percebendo que ele estava participando mais e que em muitas vezes oralizava, respondia as perguntas e chegou ao ponto de ajudar alguns colegas típicos que tinham dificuldades com a matéria.

Os comentários entre os professores eram sobre a perceptível evolução do estudante em virtude do acompanhamento do profissional do AEE, pois passou a ser um adolescente bastante

comunicativo, participativo nas aulas e fora de sala de aula, nos momentos comuns. Sua evolução era evidente em todas as disciplinas e, assim, conseguiu êxito no ano letivo, evoluindo mais do que alguns dos estudantes regulares da sua classe, superando as barreiras comunicacionais.

Na transição do ano de 2021 para 2022, Maria foi substituída devido ao fim de contrato com a Secretaria de Educação, pois essa profissional era regida por contrato de designação temporária, e outra profissional foi posta para o desempenho da função. José não teve a mesma afinidade, começou a aparentar desânimo nas aulas a ponto de verbalizar que estava com preguiça de fazer as atividades, pois a nova profissional que fazia esse acompanhamento não conseguiu suprir as expectativas de José.

Por iniciativa própria a nova mediadora de José pediu cessão do seu contrato e ele ficou sem acompanhamento por um tempo. As iniciativas para mantê-lo na média do ano anterior continuavam e ele correspondia na medida do possível. José verbalizava que gostava dos conteúdos de matemática e chegou a dizer que estava lendo um livro com intertexto na contabilidade, pois se interessou pela matemática financeira, tema de parte do currículo de matemática da terceira série que foi ministrado com o uso de aplicativos de conta digital onde foram feitas simulações de financiamentos e investimentos para calcular os juros e os montantes.

Antes do fim do primeiro semestre uma nova mediadora, que chamaremos de Marta, chegou à escola e conseguiu a confiança de José. Marta desenvolveu vários trabalhos de conscientização com as turmas junto as outras colegas do AEE, a fim de dirimir os preconceitos e aumentar a empatia dos estudantes pelos outros estudantes incluídos. A iniciativa foi bem-vista e José passou a participar novamente de forma ativa na comunidade escolar.

Diferente do meu primeiro encontro com uma estudante surda nos meus primeiros anos de docência, essa nova experiência é uma história de êxito, pois contou com uma equipe dedicada e com suporte do NAEE da Secretaria de Educação, o que fez com que o estudante superasse todas as barreiras comunicacionais e finalizasse a educação básica com interesse em progredir nos estudos influenciado pelas aulas de matemática.

5. Resultados e Aprendizados

A escola inclusiva veio para substituir as antigas escolas especiais com a perspectiva de diminuir a segregação vivida pelos deficientes e cumprir o papel social da escola na construção do ser integral, seja na vida da pessoa com alguma deficiência, seja na vida dos que dividem a sala com ela.

No entanto, quando se fala em educação especial, as políticas públicas têm o histórico de visar à economia dos recursos independentemente de tempos ou de governos, entre essas iniciativas as classes especiais em escolas regulares seguem na mesma direção, é o que afirma Rocha (2009), com o intuito de baratear o atendimento.

Dessa maneira, muitos estudantes acabam sendo negligenciados nas rotinas de sala de aula, por não terem a acessibilidade devida, o acompanhamento necessário e o suporte do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE). Para o estudante surdo esse agravante está diretamente relacionado à comunicação, então passa a ser um aluno estrangeiro na sala de aula, por isso a importância de alguém que fale a língua dele.

Para Giammello Gesueli e Silva. (2013, p. 515) “O papel do adulto surdo no cotidiano da criança surda mostra-se de extrema importância na construção da identidade, dado o fato de que linguagem/sujeito/identidade estão intrinsecamente relacionados”.

Dessa forma, a escola inclusiva, com todo o aparato necessário para a inclusão, tem a função social de agregar o indivíduo surdo à sociedade naturalmente, contudo não pode permitir que se perca a sua identidade e a troque por uma cultura ouvintista (Skliar, 2000) e, por isso, a importância do AEE, que deve dar o direcionamento e o acompanhamento adequados ao estudante surdo e, no caso apresentado, teve a maior importância para a autoestima do estudante, o que culminou na melhoria do seu aproveitamento acadêmico, em especial em matemática. Além disso, o uso de meios visuais e de materiais concretos foi essencial para que o estudante alcançasse o entendimento dos objetos de conhecimento, a visualidade e o uso da máscara de acrílico facilitaram a leitura labial por parte de José e diminuíram a diferença entre os estudantes da classe.

O resultado dessa experiência foi um estudante participativo nas aulas de matemática. José passou a se interessar por matemática financeira a ponto de querer dar prosseguimento aos estudos na área de contabilidade; por esse motivo a prática mostrou-se exitosa.

6. Considerações finais

O ensino pós-pandemia chegou com muitos desafios e inúmeras possibilidades, carregado de superações de professores, estudantes e gestão escolar, cada um dedicando o seu melhor para suprir as lacunas deixadas pelo distanciamento social e diminuir as evasões.

A história da educação nos mostra esses exemplos de superação na evolução dos métodos e das técnicas de ensino, nas ferramentas que surgiram com o tempo e em todas as tecnologias criadas para este fim, na evolução das abordagens e na construção dos currículos.

A narrativa aqui contada é mais uma dessas histórias de superação, é um exemplo claro de que a escola pode transpor as barreiras comunicacionais da deficiência auditiva, bem como esse esforço mútuo é capaz de transpassar barreiras sociais, cognitivas e tantas outras que são superadas no dia a dia das escolas brasileiras.

É notório que o professor sozinho pode ter a capacidade de alcançar um estudante com necessidades educacionais especiais, entretanto com o esforço repartido com uma equipe preparada e competente, esse estudante tem sua evolução ainda maior. No exemplo de José, a profissional mediadora de sala teve um papel afetivo muito importante, por estar mais próxima do estudante, e essa afetividade foi capaz de levá-lo a compreensões que lhe seriam negadas em outra circunstância.

Contudo, nota-se que a inclusão foi assertiva no caso de José, pois foi capaz de alcançar os objetivos de aprendizagem e os objetos de conhecimento matemáticos, bem como as competências e as habilidades constantes na Base Nacional Comum Curricular.

Essa realidade não é a mesma na maioria das escolas brasileiras, em muitos casos faltam os profissionais habilitados ou as estruturas mínimas para o desempenho das funções. Nessa ocasião o estudante carecia de suporte humano, mas se fosse um cadeirante, por exemplo, faltaria acessibilidade.

Portanto, é válido ressaltar que as escolas inclusivas têm uma função importante no papel social da escola, principalmente em regiões periféricas, que ainda carecem muito de que as políticas públicas de acessibilidade sejam concretizadas, pois nem todas as histórias são de êxito, nossas escolas ainda são excludentes por despreparo dos profissionais e incompetência dos poderes executivos em pôr as leis em prática nas esferas da educação básica, e nós, enquanto professores, formadores de opinião, cientistas da educação e sociedade civil, devemos ser os reivindicadores dessa causa.

7. Referências

- COSTA, M. V.; MAIA, A. A.; COSTA, H. S. **Blended learning during the COVID-19 health emergency (2020–2021): case study in the East Zone of Manaus – Brazil and Nampula – Mozambique: ensino híbrido durante a emergência sanitária COVID-19 (2020–2021): estudo de casos na Zona Leste de Manaus – Brasil e Nampula – Moçambique.** Concilium, [S. l.], v. 23, n. 12, p. 222–238, 2023. DOI: 10.53660/CLM-1505-23H42. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/1505>. Acesso em: 7 mar. 2025.
- ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Direitos Humanos. **Projeto Estado Presente: segurança cidadã no ES.** Vitória: Secretaria de Estado de Direitos Humanos, 2017.
- FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos.** 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2013. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 9 mar. 2025.

- GIAMMELARO, C. N. F.; GESUELI, Z. M.; SILVA, I. R. **A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda**. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 123, p. 509–527, abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZVydLLyBCL89sdQKhCRGrbh/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2025.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LACERDA, C. B. F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 46, p. 68–80, set. 1998.
- LUCHESE, M. R. C. **Educação de pessoas surdas: experiências vividas, histórias narradas**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2012. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 9 mar. 2025.
- NUNES, M. V.; PORTELA, M. G. **As representações sociais da identidade surda e o direito ao reconhecimento**. *Revista Mídia e Cotidiano*, v. 11, n. 1, p. 88–105, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/9813>. Acesso em: 17 maio 2025.
- PADOVANI NETTO, E. **História da educação de surdos: as disputas entre o falar e o sinalizar e as práticas no Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857–1957)**. *História & Ensino*, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 186–211, 2022. DOI: 10.5433/2238-3018.2021v27n2p186. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/44408>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856–1961)**. 2009. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- ROCHA, Solange Maria da. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 160 anos**. v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.
- SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565–582, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 7 mar. 2025.
- SKLIAR, C.; QUADROS, R. **Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos**. *Estilos da Clínica*, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 32–51, 2000. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v5i9p32-51. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60913>. Acesso em: 23 maio 2025.