**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**
***CAMPUS* FLORESTA**
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS**

**RAMON DA SILVA SANTANA**

# ACADÊMICOS SURDOS - EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/UFAC-*CAMPUS* FLORESTA: RELAÇÕES CULTURAIS E COMUNICATIVAS EM UM CONTEXTO INCLUSIVO

**CRUZEIRO DO SUL – ACRE**
**2024**

**RAMON DA SILVA SANTANA**

# ACADÊMICOS SURDOS - EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/UFAC-*CAMPUS* FLORESTA: RELAÇÕES CULTURAIS E COMUNICATIVAS EM UM CONTEXTO INCLUSIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre - *Campus* Floresta como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens.
**Linha de pesquisa:** Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Dolores Soares de Oliveira Pinto.

**CRUZEIRO DO SUL – ACRE**
**2024**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S232a Santana, Ramon da Silva, 1989 –

Acadêmicos surdos – egressos do curso de licenciatura em pedagogia/UFAC - campus Floresta: relações culturais e comunicativas em um contexto inclusivo / Ramon da Silva Santana; orientadora: Profa. Dra. Maria Dolores Soares de Oliveira Pinto. – 2024.
117 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL). Cruzeiro do Sul, 2024.

Inclui referências bibliográficas, apêndice e anexo.

1. Inclusão. 2. Surdos – Educação superior. 3. Relações sociais. I. Pinto, Maria Dolores Soares de Oliveira (orientadora). II. Título.

CDD: 407

Bibliotecária: Alanna Santos Figueiredo – CRB 11º/1003.

**ACADÊMICOS SURDOS - EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/UFAC-CAMPUS FLORESTA: RELAÇÕES CULTURAIS E COMUNICATIVAS EM UM CONTEXTO INCLUSIVO**

RAMON DA SILVA SANTANA

Dissertação defendida em 20/05/2024 e considerada APROVADA, Pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, da Universidade Federal do Acre, *Campus* Floresta.

_____

Prof. Dr. Cleidison de Jesus Rocha
Coordenador do Curso

**Banca examinadora:**

_____

Profa. Dra. Maria Dolores Soares de Oliveira Pinto (Ufac)
Orientadora e Presidente

_____

Profa. Dra. Francisca Ádma de Oliveira Martins (Ufac)
Membro Interno

_____

Profa. Dra. Maria Aldenora dos Santos Lima (Ufac)
Membro Externo

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2024

Dedico estes escritos à comunidade surda de
Cruzeiro do Sul, amigos e aos meus sobrinhos.

## AGRADECIMENTOS

Sou eternamente grato...

Ao ser que me conduz, que me guia, me fortalece, creio, tenho fé, a esse ser que em todos os momentos está comigo e que me ama. Sou grato à Yaveh que em nada tem me deixado faltar e que sempre me surpreende.

A minha avó Eugênia, por sua extraordinária fé em Deus e suas orações por mim. Sou grato a essa senhora de 88 que ainda me dar inspiração a seguir em frente e ter fé em Deus.

À minha grande, maravilhosa, "rica, branca, *hétera*" Shirley Alzeman, um presente de Deus para a minha vida; uma colega de comportamento adequado que se tornou uma grande amiga e confidente. Estreitamos nossos laços de amizade em uma viagem a Lima, viagem esta que lembrarei para sempre, na qual fizemos muitas coisas equivocadas, mas que nos divertimos muito.

Ao meu irmão, confidente, mano Queiróz, Preto primo Eric, que quase todos os dias tenho conversado pelo aplicativo *WhatsApp,* aliviando a distância entre Cruzeiro do Sul e Rio Branco, sempre lembrando de mim, e que tem oferecido palavras de sabedoria, carinho e que me motivam de todas as maneiras.

Aos meus sobrinhos Anna Beatriz e Netto, pois acredito e aposto que irão alcançar lugares maiores e por quem tenho um amor incondicional e minha irmã, Lúcia, que será uma maravilha enfermeira esse ano.

À minha prima "naja, cobra surucucu e cascavel" Roberta Santana, com sua energia e maluquices parecidas às minhas.

À minha tia Velssa, pelas boas xicaras de café e minha sobrinha Giulia com seus pedidos de extorsão de pagar um Bobs.

À minha aminha amiga "preta Ju Bernardino" que mesmo entre tapas e muito veneno, somos amigos. "kkkkk".

À minha Amiga Paula Danielle, futura médica, ao qual eu tenho um laço de amizade, ódio, brigas e muito, muito amor. Estendo minha gratidão a Julia e seu fiel pet, o Lucky, ele pode não me amar, mas para ele eu sou um pirulito, ele sempre ta me lambendo.

À minha amiga Roselma, que em pouco tempo de amizade tornou-se uma pessoa maravilhosa para mim, que me emprestou um importante livro e favoreceu a minha aprovação na seleção de mestrado, sempre com bons conselhos a oferecer.

Estendo ainda meus agradecimentos a todo o corpo docente do referido programa, com suas aulas dinâmicas e sempre flexíveis com os mestrandos, e por fim, à minha Orientadora Dolores Pinto, que deu importantes contribuições para a construção deste trabalho.

## RESUMO

O presente texto de dissertação tem como objetivo geral analisar as relações culturais e comunicativas em um contexto inclusivo dos egressos surdos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Acre (Ufac) *Campus* Floresta". Os participantes desta pesquisa são cinco egressos do curso de Pedagogia da Ufac que ingressaram na universidade a partir do ano de 2013. A fundamentação teórica utilizou os estudos de: Larrosa (2014), dialogando com Quadros (2004) e Gesser (2009) quando aproximam essas questões à realidade dos surdos. Aborda ainda as questões de cultura, com Skliar (1999) e Veiga-Neto (2003); identidade, a partir de Stuart Hall (1997); linguagem, com Machado e Prestes (2007); e o sujeito social, com base nos estudos de Certeau (1998); Cavaco (1991), Veiga-Neto (2001; 2003), Bauman (2000), Strobel (2009), Perlin (2006), Gesueli (2006), Skliar (2015), Duschatzky e Skliar (2001), Gesser (2009), Hall (2005), Foucault (2005), Quadros (2012), Bourdieu e Champagne (2001), Ferre (2001), Libâneo (1994) e Alcantara *et al*. (2007). Trata-se de uma pesquisa de Estudo de caso de natureza qualitativa, de cunho descritivo e exploratório, utilizando de entrevistas semiestruturadas para coleta dos dados. Para a análise dos dados, foram utilizados os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). As análises mostraram os desafios e avanços dos egressos surdos nas suas relações sociais, comunicacionais em Libras, com os alunos ouvintes da sala de aula, os tradutores intérpretes de Libras e o corpo docente da instituição, em uma perspectiva inclusiva escolar a partir de suas vivências e experiências culturais no curso de Pedagogia da Ufac *Campus* Floresta.



**Palavras-chave:** Inclusão escolar dos surdos; Cultura surda; Relações comunicativas; Formação inicial.

## ABSTRACT

The general objective of this dissertation text is to analyze cultural and communicative relationships in an inclusive context of deaf graduates of the pedagogy course at the Federal University of Acre (Ufac) Campus Floresta". The participants in this research are five graduates of the Ufac Pedagogy course who entered the university in 2013. The theoretical foundation used the studies of: Larrosa (2014), dialoguing with Quadros (2004) and Gesser (2009) when approaching these questions to the reality of the deaf. It also addresses issues of culture, with Skliar (1999) and Veiga-Neto (2003); identity, based on Stuart Hall (1997); language, with Machado and Prestes (2007); and the social subject, based on studies by Certeau (1998); Cavaco (1991), Veiga-Neto (2001; 2003), Bauman (2000), Strobel (2009), Perlin (2006), Gesueli (2006), Skliar (2015), Duschatzky and Skliar (2001), Gesser (2009) , Hall (2005), Foucault (2005), Quadros (2012), Bourdieu and Champagne (2001), Ferre (2001), Libâneo (1994) and Alcantara et al. (2007). This is a case study research of a qualitative nature, of a descriptive and exploratory nature, using semi-structured interviews to collect data. To analyze the data, the principles of Bardin's Content Analysis (2011) were used. The analyzes showed the challenges and advances of deaf graduates in their social and communicational relationships in Libras, with hearing students in the classroom, Libras interpreter translators and the institution's teaching staff, in an inclusive school perspective based on their experiences. and cultural experiences in the Pedagogy course at Ufac Campus Floresta.



**Keywords:** School inclusion of the deaf; Deaf culture; Communicative relationships; Initial formation.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| ASTILEAC | Associação de Tradutores e Intérpretes de Libras do Acre |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEBRB | Colégio Estadual Barão do Rio Branco |
| CNE | Câmara Nacional de Educação |
| Enem | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FENEIS | Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| Ifac | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| INSS | Instituto Nacional do Seguro Social |
| LBI | Lei Brasileira de Inclusão |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| Libras | Língua Brasileira de Sinais |
| MEC | Ministério da Educação |
| NAI | Núcleo de Apoio à Inclusão |
| NAPI | Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão |
| PcD | Pessoa com Deficiência |
| Pibid | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPC | Projeto Pedagógico de Curso |
| PPEHL | Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens |
| PROAES | Pró-reitoria de Assuntos Estudantis |
| PROLIBRAS | Exame de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais |
| PSOL | Partido Socialismo e Liberdade |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| SEE/AC | Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre |
| SEME | Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TILS | Tradutor Intérprete de Língua de Sinais |
| Ufac | Universidade Federal do Acre |

**SUMÁRIO**

**APRESENTAÇÃO** ..... **9**
**1 INTRODUÇÃO** ..... **14**
**2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E O CONTEXTO DA PESQUISA** ..... **22**
2.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA DA PESQUISA ..... 22
2.2 TIPO DE PESQUISA: O ESTUDO DE CASO ..... 25
2.3 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS ..... 28
2.4 O CONTEXTO DA PESQUISA ..... 30
2.5 O PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA ..... 32
2.6 METODOLOGIA DE ANÁLISE ..... 38
**3 AS TEORIAS QUE VERSAM SOBRE AS RELAÇÕES COMUNICATIVAS, CULTURAIS E DE IDENTIDADE SURDA** ..... **42**
3.1 AS RELAÇÕES E OS ASPECTOS CULTURAIS DOS SUJEITOS SURDOS ..... 42
3.2 O CONTEXTO ACADÊMICO E A IDENTIDADE SURDA ..... 51
**4 OS DADOS GERADOS DIALOGANDO COM AS RELAÇOES CULTURAIS E COMUNICATIVAS DOS EGRESSOS SURDOS** ..... **62**
4.1 AS RELAÇÕES CULTURAIS NA COMUNICAÇÃO SOCIAL ..... 62
**4.1.1 Surdos e os alunos ouvintes** ..... 62
**4.1.2 Os surdos e professores em uma relação de ensino-aprendizagem** ..... 71
**4.1.3 Surdos e intérpretes: As relações sociais no momento da formação** ..... 77
4.2 OS ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL E OS FATORES EMOCIONAIS NESSE PROCESSO ..... 82
**4.2.1 Nas aulas expositivas na formação acadêmica dos surdos** ..... 84
**4.2.2 As avaliações e atividade de leitura e escrita** ..... 89
**4.2.3 A elaboração do TCC** ..... 98
**5 CONSIDERAÇÕES FINAIS** ..... **102**
**REFERÊNCIAS** ..... **108**
**APÊNDICES** ..... **114**
**ANEXOS** ..... **116**

## APRESENTAÇÃO

Ao interpretar a língua de sinais, no sistema educacional, percebi que encontraria desafios a serem superados no processo de tradução e interpretação relacionados ao ensino-aprendizagem dos alunos surdos. Como não poderia deixar de ser, as minhas experiências profissionais foram contundentes para a definição do objeto da minha primeira pesquisa acadêmica de mestrado, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre. Portanto, o que tenho vivido profissionalmente está intrinsecamente relacionado com meu objeto de estudo. Nesse sentido, e na tentativa de tornar mais explícitos os trajetos que percorri profissionalmente, que culminaram com o recorte que efetivei para esta investigação, descrevo brevemente nesta Apresentação minha trajetória profissional, que gerou inquietações e me motivou a propor e desenvolver esta pesquisa.

### O Tradutor Intérprete de Libras: trajetória pré-profissional e iniciação no sistema educacional

Ao lembrar das minhas aspirações profissionais quando criança, imaginava-me como um administrador de empresas, como um advogado, e, até mesmo, como um astronauta, mas trabalhar como Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) nunca passou pelos meus pensamentos. Os anos se passaram e, com o tempo, com o amadurecimento e experiências vivenciadas, minhas pretensões profissionais foram sendo conformadas em outra direção. Ser um profissional intérprete se tornou uma realidade quando conheci alguns colegas surdos no 1º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Barão do Rio Branco (CEBRB), em Rio Branco/AC.

Dentro da sala de aula, havia uma moça que fazia gestos direcionados aos surdos e sobre os quais não entendia nada e por essa razão, talvez, a minha atenção estava voltada sempre para os movimentos gestuais que ela procedia. Aquela linguagem sinalizada e visual me fascinava ao ponto de, às vezes, não conseguir me concentrar nas aulas ministradas pelos professores.

No ano de 2005, essa intérprete realizou um curso com duração de algumas semanas na minha sala, nos últimos horários da aula de Língua Portuguesa. Eu observava as conversas dos alunos surdos no horário do intervalo e aquela sinalização me deixava cada vez mais curioso. Motivado pelos aspectos que atraíam a minha atenção, resolvi participar do curso e, logo na primeira semana, me apaixonei pela Língua Brasileira de Sinais (Libras). No período do curso, me dediquei ao máximo para aprender tudo o que podia.

No segundo semestre daquele ano, a intérprete saiu em licença maternidade e a Secretaria de Educação do Estado demorou cerca de um mês para fazer sua substituição por outro profissional. Nesse período de ausência, com o pouco de Libras que adquiri no curso oferecido pela escola, resolvi interpretar até onde conseguia e, dessa forma, passei a ajudar meus colegas surdos nas aulas. Foi esse o meu primeiro contato com a profissão que exerço hoje.

A partir desses primeiros contatos, resolvi continuar com os estudos da Libras e participar das interpretações litúrgicas nessa língua na Igreja Batista do Bosque, mais especificamente no Ministério Mãos do Senhor. Inicialmente, comecei minhas atividades de forma voluntária, ao acompanhar os surdos em consultas médicas, em algumas reuniões da igreja realizadas nas casas deles, nas atividades do time de futebol, no atendimento ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e nas casas terapêuticas para tratamento de dependentes químicos, em Rio Branco/AC.

Ao passo que ganhava habilidade com a Libras, minhas atribuições no Ministério Mãos do Senhor e no grupo de voluntários da igreja aumentavam e, aos poucos, comecei a interpretar os cultos, os louvores e as pregações. Realizava o trabalho de interpretação apenas como caridade e nunca pensava em me profissionalizar, visto que não havia uma formação específica ou um curso de formação profissional de Libras.

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) lançou um certame para certificar pessoas que tinham habilidades em Libras, no qual fui aprovado. Esse exame de proficiência chamava-se PROLIBRAS[1] e era oferecido pelo MEC, que oportunizava ao aprovado com nota superior a sete pontos receber o certificado de Proficiente em Libras para atuar como profissional e ganhar o título de profissional TILS. Atualmente o PROLIBRAS não é mais realizado, devido à expiração do prazo de execução previsto em lei, e a alteração na lei nº 12.319/2010[2], feita a partir da publicação da lei nº 14.704/2023[3].

Mesmo com insegurança, mas fortalecido por esse título, continuei com meus trabalhos voluntários. Paralelamente a essas ações, iniciei um curso de Tecnólogo em Recursos Humanos e, ao mesmo tempo, fazia o curso de licenciatura em Música, pois não sentia a segurança necessária para atuar, de forma profissional, como TILS. Sem formação superior na área de tradução, com um certificado de proficiência em uma área profissional diferente da minha

[1] O PROLIBRAS foi estabelecido pelo Decreto nº. 5.626/2005, pelo MEC, com o objetivo de certificar profissionais para atender às comunidades surdas na rede pública de ensino.
[2] Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras.
[3] 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).

formação, com o passar do tempo e com a necessidade de manter-me financeiramente, comecei a atuar em diversos lugares com remuneração pelos serviços prestados. Minha primeira atuação recebendo proventos foi em uma palestra na Biblioteca Pública de Rio Branco e, depois desse trabalho, outras propostas surgiram.

Na informalidade da profissão de TILS e com ganhos diminutos comecei a acompanhar alguns surdos em palestras de trânsito e nas aulas de direção das autoescolas. Nessas ocasiões negociava com o surdo um valor para que eu traduzisse suas aulas, uma vez que a escola de direção não fornecia o serviço de interpretação. Também trabalhei em algumas campanhas eleitorais pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e pelo Partido dos Trabalhadores (PT), na janela de acessibilidade, nos programas de televisão destinados ao horário eleitoral obrigatório. Nos anos de 2010 e 2011, trabalhei como TILS nas turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio no CEBRB, contratado pela Secretaria Estadual de Educação (SEE).

A minha experiência como TILS educacional despertou em mim o desejo de continuar meus estudos e de ser realmente fluente em Libras. A Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco (SEME) oferecia formação continuada para os profissionais atuantes na educação especial, por determinação do Decreto nº 5.626/2005[4] e em conformidade com as Leis nº 10.436/2002[5] e nº 12.319/2010.

No ano de 2010, ao receber uma proposta de emprego como analista de Recursos Humanos, resolvi sair da área da educação, pois além de ser melhor remunerado na nova oportunidade, temia seguir convivendo com as ameaças de extinção dos cargos de TILS, com a desvalorização da profissão e com os baixos salários atribuídos. Tais questões fizeram com que eu parasse de atuar como profissional, porém continuei atuando voluntariamente como TILS no Ministério Mãos do Senhor.

Após um ano fora do sistema educacional, voltei a trabalhar como TILS na Faculdade Barão do Rio Branco, no curso de Arquitetura, durante o ano de 2012. Essa experiência gerou, em mim, diversas reflexões a respeito da desvalorização da profissão, da falta de um curso superior na área, da importância do apoio pedagógico e das diversas barreiras que enfrentei à época.

Naquele período, o acadêmico surdo de Arquitetura, acompanhado por mim, não conseguiu concluir o curso. Uma das razões que julgo ter contribuído para esse resultado negativo do aluno foi a de que somente a minha atuação como intérprete não era suficiente para

[4] 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.
[5] Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

que ele obtivesse as aprendizagens necessárias e chegasse ao término da graduação. Além desse aspecto, acredito que seria necessário ao estudante surdo outros diálogos entre os docentes, a coordenação, os TILS, como também o desenvolvimento de outras metodologias de aula e de processos avaliativos mais adequados às necessidades especiais do aluno surdo, o que não aconteceu.

Tempos depois dessa primeira experiência nessa faculdade particular, fui intérprete, durante dois anos, pela Associação de Tradutores e Intérpretes de Libras (ASTILEAC), prestando serviço na Ufac – *Campus* Rio Branco, no curso de Medicina Veterinária. Nessa experiência, um dos desafios encontrados foi a dificuldade de comunicação em Libras que tinha a aluna surda acompanhada por mim.

Em 2014, a Ufac lançou um edital com quatro vagas para TILS, que exigia o Ensino Médio e o certificado de PROLIBRAS. Como me encaixava no perfil da vaga, fiz o concurso e fui aprovado em segundo lugar. Após a contratação, fui lotado no Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) e, nesse setor, passei a trabalhar em diversos cursos de graduação: Medicina Veterinária, Filosofia, Saúde Coletiva e Sistemas de Informação. Em seguida, trabalhei em uma disciplina do mestrado de Letras – Linguagem e Identidade.

Anos depois, fui removido para o *Campus* Floresta/Ufac, na cidade de Cruzeiro do Sul/AC, para atuar como TILS no curso de Pedagogia. No NAI, além dos trabalhos em sala de aula, como intérprete, também ministrei alguns cursos de extensão em Libras: nível básico, intermediário, avançado e de intérprete. Ainda no *Campus* de Rio Branco, prestei atendimento como intérprete nas palestras, nos simpósios e nos congressos ofertados pela instituição. Atualmente, exerço o cargo de docente de Libras e ministro a disciplina de Libras, Fundamentos de Educação Especial e outras disciplinas pertinentes a área das humanas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac).

Dando continuidade na trajetória de formação, após a licenciatura em Música concluída em 2009, fiz uma especialização em Educação de surdos/Libras/Tradução/Interpretação, pela Faculdade Phênix de Ciências Humanas e Sociais do Brasil. Assim, o meu comportamento tem sido o de continuamente buscar bases necessárias para exercer a minha função como professor/intérprete de Libras de forma eficiente. Neste sentido, fiz e concluí uma graduação em Letras Libras pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci no final do ano de 2022, e estou cursando o Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, da Ufac, no *Campus* Floresta em Cruzeiro do Sul.

Sempre tive um envolvimento com o meu objeto de pesquisa e sempre pertenci à comunidade surda de Rio Branco, e, com a minha mudança para Cruzeiro do Sul, essa

comunidade também tem me acolhido da melhor maneira possível. E, em um gesto de gratidão, proponho nessa dissertação desenvolver uma boa pesquisa e contribuir de forma significativa nos processos de comunicação, identidade e formação das pessoas surdas que cursam a graduação na Universidade Federal do Acre.

Atualmente, sou Professor de Libras dedicação exclusiva do Instituto Federal do Acre *Campus* Cruzeiro do Sul.

# 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL), da Universidade Federal do Acre (Ufac), tem como objeto de estudo as experiências e as relações comunicativas, culturais e os aspectos da formação dos egressos surdos do curso de Pedagogia da Ufac *Campus* Floresta, em Cruzeiro do Sul/AC. Para tanto, utilizaremos como participantes da pesquisa cinco egressos surdos deste curso, no período de formação dos mesmos, que compreende o recorte temporal do ano de 2013 ao ano de 2022.

A escolha pela temática da inclusão dos surdos na Ufac, no que tange às suas experiências e relações comunicativas, culturais e os aspectos da formação dos surdos, partiu das minhas experiências como Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS), já descritas na apresentação deste trabalho. Ressalto que há quase nove anos realizei o trabalho de tradução e interpretação no curso de Pedagogia do *Campus* Floresta/Ufac, mas que atualmente optei em seguir minha carreira profissional como docente de Libras no Instituto Federal do Acre – Ifac, *Campus* Cruzeiro do Sul.

Em todas as minhas experiências profissionais e a cada novo trabalho que desenvolvia, as relações de comunicação estabelecidas como intérprete atendendo os surdos em sala de aula levavam-me a fazer muitos questionamentos acerca de sua inclusão escolar no ensino básico e, ao passar a atuar no nível superior, no curso de graduação em Pedagogia, as indagações sobre as experiências e as relações comunicativas, culturais e os aspectos formativos só aumentaram.

O fato de estarem inseridos em um ambiente de acadêmico, na condição de uma minoria linguística, entre pessoas sem deficiência e com pouca interação ouvinte/surdo devido a diversos problemas de comunicação entre surdos e ouvintes, fez com que muitas indagações emergissem, passando a fazer parte do meu imaginário conjecturas cotidianas em sala de aula e nas atividades de interpretação, nas provas, seminários, debates ou em quaisquer atividades acadêmicas. De que maneira esses estudantes surdos compreendiam as aulas interpretadas por mim? Como era seu desempenho acadêmico diante do contexto dito inclusivo inserido?

De acordo com Lima (2022), a comunidade surda se caracteriza por um forte senso de coletivismo, unindo forças para reivindicar seus direitos. Um exemplo marcante dessa união é o movimento social Setembro Azul, que marca um mês de luta, conscientização e divulgação da cultura e comunidade surda, e contribui para a cada vez maior coesão entre os surdos.

Os frutos dessa união se refletem nas políticas públicas brasileiras voltadas para a educação de surdos. Em 2005, foi sancionado o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), que

regulamenta duas leis de extrema importância: a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação legal dos surdos, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas e critérios básicos de acessibilidade a pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O Decreto nº 5.626/2005 define normas para a formação de profissionais da educação inclusiva, garantindo que estejam preparados para atender às necessidades dos alunos surdos. Além disso, determina a oferta obrigatória da Libras como disciplina no currículo dos cursos de graduação em licenciatura. Essas conquistas demonstram o poder da união e da luta da comunidade surda por seus direitos. O coletivismo e a perseverança têm sido fundamentais para garantir o reconhecimento da Libras e o acesso à educação de qualidade para pessoas surdas no Brasil.

> 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 linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.
> Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (Brasil, 2002).

O texto da lei, ao reconhecer a Libras como meio de comunicação legal no país, é uma política que preserva a identidade e a cultura desses sujeitos, e concorda com a análise de Strobel (2009), que afirma que a Libras é um artefato cultural da comunidade surda, capaz de promover, aos estudantes surdos, o acesso e a permanência no sistema educacional com equidade.

> A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é umas das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo transmitir e proporciona-lhes a aquisição de conhecimento universal (Strobel, 2009, p. 47).

A Lei nº 10.436/2002, dispõe a Libras como meio de comunicação legal, e descreve a garantia de acessibilidade nos ambientes públicos que os surdos frequentam, principalmente no sistema educacional, por meio do desenvolvimento do ensino em sua própria língua, com a atuação de professores bilíngues e de TILS. O dispositivo de lei descreve, ainda, a Libras como disciplina pertencente ao currículo de formação de professores e profissionais:

> Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do

> ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme a legislação vigente.
> Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa (Brasil, 2002).

Como descrito na Lei nº 10.436/2002, a Libras é o meio legal de comunicação para os surdos, no entanto, ela não substitui a língua portuguesa na modalidade escrita. Dessa maneira, a comunidade surda precisa ser versada tanto em sua língua materna, ou seja, na Libras, quanto na modalidade escrita da língua portuguesa, de forma a se tornarem sujeitos bilíngues.

Por sua vez, o Art. 2º do Decreto nº 5.626/2005 busca definir quem pode ser considerado um sujeito surdo:

> Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
> Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (Brasil, 2005).

O Decreto menciona também quais são diretrizes quanto à formação do professor de Libras e dos TILS que irão atuar no sistema escolar. Também regulamenta a Libras como uma disciplina obrigatória dos currículos de formação de professores das esferas municipal, estadual e federal:

> Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.
> Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput* (Brasil, 2005).

O Art. 4º, citado acima, fomenta a formação profissional para o atendimento ao público surdo, e garante que sejam priorizados nos cursos de formação para professores surdos e instrutores. A formação dos professores atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental é recomendada pela lei em cursos de Pedagogia e visa uma formação bilíngue. O dispositivo trata também da formação dos TILS, e tem por finalidade definir critérios para atuação desses profissionais em todas as esferas públicas de ensino. Essa formação se daria por meio de cursos profissionalizantes, de extensão universitária, de formação continuada promovida por secretarias de Educação, Instituições de Ensino Superior e instituições credenciadas, e pelo exame de proficiência realizado por uma banca examinadora (Brasil, 2005).

Mais do que um refúgio, a comunidade surda se configura como um palco de articulação política. É onde se unem vozes para reivindicar seus direitos e construir pontes para a inclusão

em uma sociedade majoritariamente ouvinte. Através da organização e da mobilização coletiva, a comunidade surda tem conquistado importantes avanços, como o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a garantia de acesso à educação e outros serviços essenciais.

No entanto, os surdos ainda se mantém em uma posição de resistência contra o preconceito e a falta de acessibilidade. A vida de pessoas surdas fora da comunidade nem sempre é fácil. No dia a dia, enfrentam diversas barreiras, como o preconceito, a falta de acessibilidade física e comunicacional em espaços públicos e privados, e a invisibilidade nas mídias sociais. Essa realidade exige constante resistência e resiliência por parte da comunidade surda, que luta por uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ao desenvolver as atividades como TILS no *Campus* Floresta, percebia muitas dificuldades enfrentadas pelos egressos surdos nos seus processos formativos, bem como nas suas interações com os colegas ouvintes e professores, prejudicada pelo fato de eles dominarem apenas a Libras, resultando em uma comunicação bastante precária. Essa dificuldade de comunicação repercutia nas atividades desenvolvidas em sala de aula, como as de produção e interpretação de textos ou quaisquer outras atividades escritas; mesmo com o auxílio da interpretação dos TILS, algumas complicações se faziam presentes nas atividades cotidianas dos acadêmicos em sala de aula.

Apesar das políticas públicas inclusivas, como o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) e outros dispositivos legais que reconhecem a importância de um ambiente bilíngue e acessível para o aprendizado de alunos surdos, o curso de Pedagogia da Ufac *Campus* Floresta, na época, em 2013, com o ingresso dos primeiros surdos, não estava preparado para recebê-los.

A falta de receptividade para alunos surdos no curso evidencia um hiato entre as diretrizes legais e a realidade da instituição. Apesar da relevância da inclusão, o curso não teve tempo hábil para implementar as adaptações estruturais, pedagógicas e de acessibilidade necessárias para garantir o pleno aproveitamento dos estudos por esses alunos.

Destaca-se que as adaptações necessárias como: contratação de TILS, sensibilização dos corpos docente e discente, ofertas de bolsas de monitoria para assessorar os surdos, cursos de extensão para os acadêmicos ouvintes, elaboração de materiais visuais com legendas, janela de interpretação, e muitas outras adaptações pertinentes foram providenciadas somente depois dos ingressos dos estudantes surdos. Assim, não ofertava nenhum tipo de acessibilidade para eles, resultando em um ensino que não atendia às recomendações das políticas de inclusão escolar para os surdos.

Isto posto, proponho-me a desenvolver esta pesquisa, estabelecendo como objetivo geral

“Analisar as relações culturais e comunicativas em um contexto inclusivo dos egressos surdos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Acre (Ufac) *Campus* Floresta”. A pesquisa está voltada para o recorte temporal que compreende a minha atuação nesse curso a partir do ano de 2013, com o ingresso dos dois primeiros surdos na universidade, e a entrada de mais três surdos no ano posterior, estendendo-se até o ano de 2022, quando o último dos egressos participantes concluiu o curso.

Para orientar o foco da investigação, foram delineados os seguintes problemas de pesquisa: Como os egressos surdos do curso de Pedagogia da Ufac *Campus* Floresta experimentaram as relações sociais, culturais e aspectos da formação inicial? Como se deu a formação inicial dos surdos egressos do curso de Pedagogia da Ufac *Campus* Floresta, no que tange ao processo de ensino, na perspectiva dos surdos?

No que se refere às experiências dos egressos em todos os espaços da universidade, optou-se por investigar o ambiente da sala de aula, pois foi o espaço de convivência desses egressos com os alunos ouvintes e os docentes. É no “chão da sala de aula” onde ocorrem as trocas culturais, comunicativas e as atividades rotineiras de ensino e aprendizagem de todos os acadêmicos do curso de Pedagogia.

Nessa direção, desdobrei esses questionamentos maiores em quatro indagações pertinentes ao problema e que guardam articulação entre si: “O que os surdos descrevem sobre os aspectos formativos da graduação em Pedagogia, bem como nas interações dentro da sala de aula?”; “Como as relações sociais de comunicação eram estabelecidas no cotidiano das interações dentro de aula, e qual seu reflexo nesse processo?”; “Quais eram essas práticas?”; e, ainda, “Como o processo de ensino se desenvolveu diante do contexto de relações culturais entre ouvintes e surdos?”.

Na busca de alcançar o objetivo geral e, responder aos problemas de pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) Descrever as comunicações estabelecias entre surdos e ouvintes presentes no contexto acadêmico; b) Identificar aspectos do ensino e aprendizagem considerando o processo formativo dos egressos surdos; c) Analisar as relações presentes no processo formativo dos egressos surdos considerando as dimensões sociais e psicológicas.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de caráter descritivo e exploratório, uma vez que eu enquanto pesquisador pertenci ao cotidiano da sala de aula como intérprete de Libras no curso de Pedagogia e do próprio contexto de inclusão escolar dos surdos, tendo assim um contato direto com os dados e com os sujeitos da pesquisa. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), esse tipo de abordagem permite ao pesquisador participar dos processos da investigação de forma flexível e subjetiva. Entretanto, o autor ressalta que deve existir certo distanciamento

entre o investigador e os sujeitos da pesquisa, para evitar posicionamentos tendenciosos, pois não há uma neutralidade no processo da investigação.

Entre a gama de tipos de pesquisa que a abordagem qualitativa dispõe, optou-se pelo estudo de caso, pois este estudo visa um público específico. Este tipo de pesquisa possui a característica, dentre várias outras fundamentais, de buscar retratar a realidade de forma completa e representar os diferentes, e às vezes conflitantes, pontos de vistas presentes em uma situação social, conforme apontam Lüdke e Andre (2018).

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, que, neste estudo, foi elaborada com eixos previamente definidos, com a possibilidade de outros aspectos emergirem durante a sua realização. Para a análise dos dados, utilizaremos as estratégias da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), na variação dedutiva, em que se desenvolve uma matriz de categorização e os dados são aferidos de acordo com categorias pré-definidas.

Além do aporte teórico apresentado a seguir, foram consultados dispositivos legais que orientam as políticas públicas de inclusão, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996a); o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005); a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002); a Lei nº 12.319/2010 (Brasil, 2010); e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014).

O aporte teórico central que subsidia as análises contidas nesta dissertação é compreendido por Veiga-Neto (2001), estudioso de Foucault no campo da educação, quando empreende a crítica aos conceitos de inclusão/exclusão, nos moldes do sistema educacional brasileiro, a partir da forma como vem se desenvolvendo a política de inclusão no nosso país. Hall (2005), ao tematizar a questão da identidade forneceu importante contribuição, quando assinala que as identidades são construídas pelas relações com os pares e com fatores externos, ou seja, com a família e com sociedade, sendo central os aspectos culturais.

A identidade de um sujeito não é, portanto, definida a partir de uma deficiência física, perpassa ao largo do momento contemporâneo. Aprofundo o conceito de identidade e cultura na perspectiva pós-modernista descrito por Hall (2005) ao tratar da fragmentação, deslocamento e hibridismo cultural.

Para entender a comunidade surda em seus aspectos culturais e das relações de poder estabelecidas entre surdos e ouvintes, utilizo dos estudos de Strobel (2009) e Perlin (2006), que versam sobre identidade, artefatos e cultura surda e, abordo sobre a repressão das identidades desses sujeitos, gerando subordinação, descritos por Skliar (2010) e Guerola (2012) para debater sobre o direito linguístico dos surdos previsto na Lei Brasileira de Inclusão (LBI)

(Brasil, 2015).

Ainda nesse universo, Fernandes (2007) e Buccio e Buccio (2008) contribuíram para situar, de forma mais ampla, como as práticas educativas dos surdos vem se desdobrando ao longo dos anos, com as práticas de leitura, produção e interpretação de texto, a compreensão e domínio do português como segunda língua e outras práticas formativas. Da mesma forma, dialogando com Llosa (2013), foi percebida sintonia a respeito dos conceitos de cultura, de linguagem e de identidade nas relações estabelecidas com os surdos.

No que diz respeito às análises das experiências de comunicação, articulamos as colocações de Quadros (2004) e Gesser (2009), quando apresentam os aspectos linguísticos semânticos, sintáticos, pragmáticos da língua dos surdos e a desconstrução de estereótipos acerca da Libras, como exemplo a noção equivocada sobre sua universalidade e sobre a não existência de uma gramática e grafia da língua.

Nesta pesquisa menciono os conhecimentos de Fernandes (2011), sobre aquisição do português na modalidade escrita como segunda língua, em uma perspectiva de língua estrangeira para eles. Amplia-se essa temática com os estudos de Dörnyei e Ushioda (2009), sobre as emoções sentidas, como frustação, ansiedade, dúvida de si mesmo, motivação e desmotivação sentidas a partir do contato com uma segunda língua.

Utilizam-se os estudos de Vygotsky (2007) para explicitar a importância das interações sociais para o desenvolvimento linguístico e aprendizagem, bem como para a constituição do ser humano. Em conformidade, descrevo os estudos de Costa-Hubes (2011), ampliando a discussão sobre as relações sociais e o ensino-aprendizagem gerado a partir dessas relações, e complemento com o conceito de isolamento social ocasionado pelas reações e comunicações falhadas apontadas por Machado e Prestes (2007).

Bariani e Pavani (2008) versam sobre a sala de aula universitária, um espaço de participação acadêmica e de muitas relações interpessoais estabelecidas; contudo, para os acadêmicos surdos isso não é uma realidade, a língua os impede de estabelecer essas relações, principalmente com os professores, sendo então excluídos dentro de um sistema de inclusão. Nessa perspectiva, explicito a figura do professor como transmissor do conhecimento e promotor das relações e interações geradoras de novos saberes nos estudos de Libâneo (1994). Nessa direção, apoia-se aos estudos de Antunes (2006) sobre as relações afetivas que influenciam no desempenho acadêmico e influencia positivamente no rendimento dos alunos.

Como suporte estruturante que articula a construção da pesquisa, elegemos a Experiência como categoria conceitual, subsidiado por Larrosa (2014), quando apresenta um estudo sistemático sobre o tema “experiência, saberes da experiência e a experiência e suas

linguagens", em uma discussão fértil para o não dogmatismo do que corrente e predominantemente passou-se a compreender sobre a experiência.

Este trabalho, está organizado em quatro seções, sendo a primeira o capítulo introdutório da pesquisa. O segundo capítulo, "Aspectos metodológicos e o contexto da pesquisa", descreve o percurso metodológico, abordando as questões que direcionaram para a definição da abordagem qualitativa e pelo itinerário da pesquisa narrativa. O terceiro capítulo, "As teorias que versam sobre as relações comunicativas, culturais e de identidade surda", explicita o contexto da pesquisa, trazendo aspectos de cultura, identidade, e as práticas de comunicação dos sujeitos surdos. O quarto capítulo, intitulado "Os dados gerados dialogando com as relações culturais e comunicativas dos egressos surdos", analisa os aspectos das experiências comunicativas e culturais dos participantes da pesquisa, dialogando com os estudos teóricos acerca da temática. As Considerações Finais são o quinto capítulo, e dão conta de fazer um apanhado geral da pesquisa.

# 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E O CONTEXTO DA PESQUISA

Esta seção encontra-se dividida em seis tópicos, apresentando os aspectos metodológicos adotados para a realização deste estudo. Nela, encontra-se o caminho metodológico percorrido, as escolhas de cada elemento necessário para a coleta e análise dos dados, com as devidas justificativas. Quanto ao tipo de abordagem, optou-se por seguir o viés da pesquisa qualitativa, utilizando o tipo de pesquisa estudo de caso. Serão descritos os instrumentos adotados para a geração dos dados, o contexto da investigação e as características dos participantes. Por fim, descreveremos a técnica escolhida para a organização e análise dos dados, utilizando a Análise de Conteúdo, na proposta de Laurence Bardin (2011).

## 2.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA DA PESQUISA

Com o objetivo de analisar "Analisar as relações culturais e comunicativas em um contexto inclusivo dos egressos surdos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Acre (Ufac) *Campus* Floresta"., optamos por seguir a pesquisa de abordagem qualitativa, pois a consideramos como mais apropriada para esta investigação, uma vez que permite trabalhar com as questões subjetivas, presentes nos contextos em que as relações sociais se estabelecem. De acordo com Fraser e Gondin (2004, p. 141), as pesquisas de cunho qualitativo permitem "[...] conhecer as razões e os motivos que dão sentido às aspirações, às crenças, aos valores e às atitudes dos homens em suas interações sociais é o mais importante para as ciências sociais".

Sendo assim, e observando o amplo espectro possibilitado por pesquisas de natureza qualitativa, onde as marcas do humano ganham destaque em seu lado subjetivo, como as inter-relações sociais promovidas, a abordagem qualitativa se confirma como pertinente na investigação das experiências comunicativas e culturais vividas pelos sujeitos desta pesquisa. Isso se demonstra, principalmente, por se tratar de interações de pessoas surdas que utilizam a Libras para se comunicar, em um ambiente acadêmico de hegemonia ouvinte, necessitando fazer uso de outros recursos da comunicação, como a mímica, os gestos e os sinais icônicos[6].

Outro aspecto da abordagem qualitativa é o fato de permitir ao pesquisador aproximação com os sujeitos participantes. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), este tipo de abordagem é de

[6] Dentro da sala de aula, os surdos utilizam a sua língua materna, a Libras, para se comunicar com seus pares; entretanto, para a comunicação com os ouvintes, eles utilizam das expressões faciais, mímicas, sinais icônicos (sinais que se assemelham com os gestos utilizados pelos ouvintes) e o TILS.

grande importância para os estudos desenvolvidos na área das Ciências Sociais, como é o caso da presente pesquisa, por proporcionar subsídios para a compreensão dos dados levantados e permitir uma relação de proximidade com os entrevistados, humanizando o processo. Vale ressaltar que neste processo investigativo diferentes olhares para o objeto são lançados, de pontos de vista diversos, pois, como indicado anteriormente, além de desempenhar o papel de aluno do mestrado e pesquisador, trabalhei como TILS dos surdos integrantes deste estudo. Assim, este pesquisador traz muitas marcas adquiridas ao longo de sua jornada acadêmica e profissional.

Gerhardt e Silveira (2009) ressaltam a importância da proximidade do pesquisador com os fenômenos explorados, focalizando a abordagem qualitativa como apropriada e relevante para o conhecimento de fatos que requerem recortes menores. Isso porque tal abordagem preocupa-se em desenvolver estudos pelo viés da subjetividade que, neste estudo em particular, se encontra nos aspectos envolvendo a comunicação e cultura dos egressos surdos. Portanto, se entende a abordagem qualitativa como adequada às nossas pretensões, que se voltam para as relações estabelecidas entre alunos surdos/ouvintes/corpo docente, sem deixar de articulá-los ao contexto em que está inserido o objeto da investigação, as experiências comunicativas e culturais dos egressos surdos na sala de aula.

Esta pesquisa tem ainda caráter descritivo e exploratório. De acordo com Barros e Lehfeld (2007), a pesquisa descritiva tem como propósito investigar, registrar e analisar os fenômenos, sem qualquer tipo de interferência do pesquisador com o pesquisado durante a coleta de dados, ao se atentar apenas em descobrir a regularidade em que o fenômeno analisado acontece ou como se estrutura. Esse tipo de pesquisa facilita a investigação dos sujeitos surdos, com suas barreiras de comunicação e suas experiências culturais inseridos em um contexto acadêmico de inclusão escolar.

O estudo classifica-se também como exploratório, pois existem lacunas e arestas a serem preenchidas por ele. Segundo Lüdke e André (2018), o objetivo da pesquisa exploratória consiste em preencher lacunas tendo um entendimento inicial, mas não conclusivo, aproximando-se do objeto da pesquisa, e assim levantar hipóteses que levará a profundas reflexões e estudos mais apurados.

O procedimento escolhido para a coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas no Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI), local onde os participantes trabalhavam como professores das Salas de Recursos de escolas municipais e

estaduais da cidade de Cruzeiro do Sul/AC, vinculados à Secretaria Estadual de Educação (SEE).

No que tange a análise dos dados, Gerhardt e Silveira (2009) mencionam a necessidade de um aprofundamento dos significados dos dados que considere o meio social, a realidade e a vivência desses sujeitos. A esse respeito, importa mencionar que os entrevistados são egressos do curso de Pedagogia que ingressaram na universidade pelas políticas de cotas para pessoas com deficiência, e estavam na condição de minoria linguística em um ambiente acadêmico de hegemonia ouvinte. As atividades (provas, atividades de leitura, etc.), dentro e fora das salas de aula, não são adaptadas para eles. O ambiente não é bilíngue, e nem todos os funcionários da instituição sabem Libras. Assim, os surdos têm acesso às informações, geralmente, a partir dos TILS, embora estes não estejam disponíveis o tempo todo.

O tipo de pesquisa estudo de caso, portanto, é mais uma de tantas outras metodologias que a abordagem qualitativa proporciona. Ao gerar os dados do público pesquisado, (egressos surdos da Ufac *Campus* Floresta), foi possível conhecer as relações comunicativas, culturais e formativas vivenciadas no período de sua formação acadêmica dentro de um contexto de inclusão escolar, a partir de entrevistas que foram conduzidas por meio de um roteiro de entrevista e um questionário semiestruturado.

Assim, diante do exposto, entendemos que a abordagem qualitativa possui características pertinentes ao tipo desta pesquisa desenvolvida com os egressos surdos, participantes deste estudo, e pelas condições que me cercam como pesquisador e profissional TILS. Além disso, vai ao encontro de nossa proposta de coleta e análise dos dados, com destaque para as questões sociais que circulam no espaço acadêmico, como descrevem Gerhardt e Silveira (2009).

A comunidade surda é dotada de cultura e identidade, se comunica e interage no meio acadêmico de forma gestual-visual. Ao transitarem no espaço acadêmico, esses sujeitos enfrentaram barreiras de comunicação, acessibilidade e fizeram trocas culturais, gerando assim novas experiências, partindo da concepção de Larrosa (2014).

Os egressos surdos são um pequeno grupo de pessoas inseridas da universidade por meio das políticas de inclusão escolar, interagindo com o corpo docente e alunos ouvintes. Por esse motivo, entende-se a pesquisa do tipo estudo de caso como o caminho metodológico mais adequado para esta investigação, pois esses egressos surdos estão inseridos dentro de um contexto acadêmico complexo e de realidades múltiplas. Na seção a seguir se abordará com mais profundidade o tipo de pesquisa estudo de caso.

## 2.2 TIPO DE PESQUISA: O ESTUDO DE CASO

As pesquisas de cunho qualitativo apresentam diversos caminhos metodológicos a serem seguidos e, para esta pesquisa, optou-se pela pesquisa do tipo estudo de caso, pois esta possui características metodológicas pertinentes ao grupo de egressos surdos pesquisado.

O estudo de caso é, segundo Lüdke e André (2018), um procedimento metodológico de pesquisa qualitativa, com riqueza de dados descritivos; pode ser de forma simples ou específica, e mostra a realidade em sua forma contextual e complexa. Segundo as autoras, cada estudo apresenta suas especificidades e complexidades, pois cada investigação é única, bem como os sujeitos pesquisados.

A escolha por esse tipo de pesquisa atentou para as características mais condizentes com esta investigação, segundo nosso ponto de vista, sendo elas: "visam a descoberta [...]; enfatizam a interpretação em contexto [...]; buscam relatar a realidade de forma completa e profunda [...]; revelam experiência vicária [...]; procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presente em uma situação social [...]". (Lüdke; André, 2018, p. 21-24).

São muitos os atributos desse tipo de estudo a serem considerados no processo investigativo. É interessante notar que nesse percurso surgem algumas novidades, ou seja, apesar de algumas ações feitas *a priori* pelo pesquisador, como o levantamento de hipóteses a respeito do fenômeno estudado, nem tudo se evidencia. As relações existentes na composição do fenômeno, as variáveis usadas para alcançar os objetivos, consideradas ao longo do estudo, podem ser insuficientes para explicar o objeto, pois outros aspectos transparecem durante o desdobramento da pesquisa.

Lüdke e André (2018) ilustram uma realidade de pesquisa com um exemplo de estudo de caso sobre as práticas de alfabetização. O pesquisador, ao longo da pesquisa, identificou outros aspectos relevantes para seu propósito de conhecer o processo alfabetizador, além daqueles que havia sugerido. Conforme as autoras apontam, "esses aspectos não emergiram senão no desenrolar da pesquisa" (Lüdke; André, 2018, p. 18).

Assim, as características indicadas pelas autoras favorecem descortinar os aspectos menos ou nada evidentes, pois sugerem um movimento recursivo, onde pesquisador-objeto de estudo se comunicam em um movimento de ir e vir, considerando todos os sujeitos envolvidos (suas experiências) e o contexto (realidade múltipla) (Lüdke; André, 2018).

Ante o exposto, esta investigação olha para dentro das salas de aula do curso de Pedagogia, lugar em que a didática, as atividades de leitura e escrita são voltadas, em sua

essência, para os alunos ouvintes. É nesse contexto de hegemonia ouvinte que se encontra esta pesquisa, que irá analisar o que descrevem esses sujeitos surdos sobre o período em que estudaram no curso de Pedagogia, a respeito de sua inclusão escolar na graduação.

A realidade que pesquisamos nos faz refletir um pouco mais sobre as características mencionadas por Lüdke e André (2018), buscando relacioná-las ao foco de nosso estudo. A interpretação em contexto é uma das características indicadas. Quanto a isso, trazemos a variável, elencada *a priori*: o contexto hegemônico. Ou seja, os sujeitos participantes desta pesquisa, surdos egressos, compunham um universo de ensino de hegemonia ouvinte.

A característica envolvendo a forma como o problema deve ser tratado, identificada pelas autoras como "retratar a realidade de forma completa e profunda" (Lüdke; André, 2018, p. 19), obriga o pesquisador a dar atenção para a complexidade presente nas situações envolvendo o problema. A realidade da pesquisa em questão envolve um cenário em que o contexto da sala de aula era voltado para o aluno ouvinte. A didática do professor (leitura, escrita, atividades de avaliação, metodologias das aulas – expositivas), toda a dinâmica de ensino, se volta para os ouvintes.

Outro ponto pertinente ao estudo de caso diz respeito aos pontos conflitantes. A pesquisa, por essa via, pretende a transparência. Sendo assim, as divergências, quando existirem, virão à tona. Os diferentes pontos de vista a respeito do fenômeno serão expostos. Essa orientação é importante para pesquisa desta natureza, pois confronta as verdades, coloca em xeque pontos de vista, permite comparativos, contraditórios e, ainda, favorece derrubar o mito da verdade absoluta nas áreas dos conhecimentos.

A relatividade ganha destaque. Desse modo, o leitor do trabalho passa a ter certa liberdade, cabendo a ele tirar suas conclusões, diante do leque de possibilidades apresentado pelo pesquisador. O ponto de vista trazido neste estudo, como dito anteriormente, será o de cinco egressos surdos do curso de Pedagogia da Ufac *Campus* Floresta. Cada participante discorreu sobre suas experiências no processo de graduação, pelo viés da inclusão escolar.

A pesquisa do tipo estudo de caso, além das características aqui indicadas, possui etapas importantes que devem ser seguidas para o desenvolvimento da pesquisa, tais como: fase exploratória, coleta de dados e análise dos dados. Segundo Lüdke e André (2018, p. 24-25), "caracterizam o desenvolvimento do estudo de caso em três fases, sendo a primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório".

A fase exploratória, conforme apontam Ludke e André (2018), diz respeito ao início do estudo, ou seja, é o momento em se esquadrinha o "território" a ser conhecido. Como o estudo

de caso convida ao pesquisador a se despir de conceitos, de olhares, de perspectivas, definidos antecipadamente, essa etapa se torna fundamental para imprimir qualidade e confiabilidade à pesquisa. Nela o pesquisador deve entrar em contato com o universo a ser pesquisado, com vistas a buscar na realidade que se apresenta à sua frente algo para além de sua percepção inicial, uma situação como é, e não como o pesquisador gostaria que fosse. Árduo trabalho, principalmente para quem de alguma forma tem uma relação de proximidade com o objeto de estudo.

Nessa etapa, então, o exercício consiste na valorização da riqueza e imprevistos que aparecem nas situações (Lüdke; André, 2018, p. 22). Além disso, exige ser sensível para aceitar que as questões postas no início do estudo podem se confirmar ou não. Talvez precisem ser repensadas, reformuladas ou mesmo deixadas de lado. Lüdke e André (2018) indicam que essas questões ou pontos críticos podem ter origens diversas: na literatura consultada, em observações feitas sobre o objeto, a partir do ponto de vista do pesquisador ou de uma conversa com outras pessoas envolvidas de alguma maneira com o objeto a ser estudado, por exemplo. Contudo, é o pesquisador quem indicará, considerando que uma questão se classifica como crítica "[...] na medida em que não tem uma resposta única, envolvendo discussão e debate e podendo ser enfocada sob diferentes pontos de vista" (Lüdke; André, 2018, p. 22).

O trabalho realizado nesse primeiro momento organiza a pesquisa, porque é quando algumas ações se desenvolvem, tais como "[...] de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessários para o estudo" (Lüdke; André, 2018, p. 22).

A respeito da coleta de dados, optamos por fazê-la a partir de entrevistas semiestruturadas. Esta técnica foi escolhida por ser mais flexível e garantir maior liberdade de expressão para todos os participantes. Considerando as particularidades dos entrevistados, as entrevistas foram filmadas para posterior transcrição e análise dos gestos e sinais dos participantes e dos intérpretes auxiliares. O manuseio do material envolveu a tradução simultânea com auxílio dos TILS da Ufac, da Libras para o português, das respostas dadas pelos surdos. A transcrição desse material é um trabalho robusto e complexo, pois é enriquecido com a perspectiva dos participantes sobre a situação de ensino que vivenciaram, direcionando-as para as categorias de análise.

Conforme apontam Lüdke e André (2018), a segunda fase refere-se à geração dos dados. As autoras consideram essencial disseminar as informações produzidas aos participantes, possibilitando que eles façam observações ou expressem suas opiniões sobre o que foi relatado. Essa ação é interessante porque favorece um diálogo mais constante entre os participantes do

estudo, em uma dinâmica de idas e vindas naquilo que está em destaque, podendo haver revisão das compreensões postas. Se mostra como “um movimento no confronto teoria-empiria” (Lüdke; André, 2018, p. 23). Por esse motivo, pretendemos fornecer a cada participante da pesquisa uma cópia da transcrição de suas entrevistas, de forma a permitir-lhes expressar suas opiniões sobre os relatos.

Neste estudo, as entrevistas foram filmadas, transcritas e impressas. Uma cópia foi fornecida a cada participante e, durante a entrega, a transcrição foi lida e interpretada em sinais, garantindo que compreendessem claramente o conteúdo escrito, permitindo-lhes expressar suas opiniões sobre os relatos.

Na seção seguinte abordaremos o método de coleta de dados. Para esta pesquisa, foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado, utilizando uma câmera de vídeo e contando com o suporte dos intérpretes de Libras da Ufac para a tradução do discurso falado.

## 2.3 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Dentre os diversos tipos de instrumentos de geração de dados disponíveis nas pesquisas de cunho qualitativo, optou-se por coletar os dados a partir de entrevistas semiestruturadas, seguindo um roteiro de conversa. Essa técnica permitiu que os entrevistados contassem suas experiências no período de sua formação inicial, acessando suas memórias e sentimentos, e demonstrarem suas emoções no decorrer das entrevistas.

Os egressos surdos são sujeitos sociais e, como faz parte do ser humano, recorrentemente narram suas experiências de vida, como viagens, relacionamentos etc. em vários lugares, seja no ponto de ônibus ou na mesa de um bar com os amigos. Nessa direção, as estratégias da pesquisa do tipo estudo de caso, permitiram que esses egressos do curso de Pedagogia nos contassem sobre o período em que estudaram na universidade, principalmente sobre seu cotidiano em sala de aula, explicitando as relações estabelecidas com os professores e os alunos ouvintes da turma.

A exposição de minhas vivências, descritas na Apresentação deste trabalho, me levou a grandes reflexões sobre minha prática em sala de aula e, ao fazer esse exercício, posso problematizar minha prática e compreender melhor o outro. Assim, tendo como premissa as experiências como TILS com os sujeitos surdos, decidi enveredar pelo caminho da pesquisa narrativa, pela busca das informações. Dessa forma, no período da coleta de dados deixamos os surdos contarem suas histórias por meio da Libras, que foram traduzidas pelo

pesquisador/TILS, para entender suas vivências, suas experiências, principalmente àquelas relacionadas aos aspectos linguísticos e culturais.

Antes de realizar a entrevista com todos os sujeitos da pesquisa, foi feita uma entrevista-piloto, com um estudante surdo do curso de Letras – Espanhol, para testar o roteiro de entrevista e aprimorá-lo, para suprimir ou acrescentar novas perguntas pertinentes e verificar alguns erros no desenvolvimento da coleta de dados.

Lüdke e André (2018, p. 39) afirmam que:

> Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Principalmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistador discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

A escolha pela entrevista semiestruturada, associada ao fato de ser TILS, proporcionou-me, no momento das entrevistas, mais flexibilidade de elaborar outras perguntas que não estavam no roteiro original e uma interação mais direta. Os dados foram gerados por meio de um protocolo de entrevista (Apêndice), e as perguntas foram realizadas em Libras. Contou-se com a colaboração de um intérprete como auxiliar de pesquisa, para fazer a tradução da voz. Considerando a versão voz no momento da entrevista, realizada pelo intérprete auxiliar, foi realizada nova tradução, com os princípios do Modelo Bilíngue e Bicultural, por meio da observação da sinalização dos surdos em seu contexto cultural. Ressalta-se que

> Neste modelo há uma consideração especial quanto à postura do intérprete e seu comportamento em relação às línguas e culturas envolvidas. Também, o intérprete tem a autonomia de definir seu papel com base em cada contexto. Quanto ao desenvolvimento de pesquisas na área da interpretação, tem-se como objetivo delinear as características dos bons intérpretes e das boas interpretações (Quadros, 2004, p. 78).

Ainda conforme Quadros (2004), o TILS precisa compreender as culturas em jogo, ao se atentar para a sinalização dos surdos como sujeitos culturais, e ao dar ênfase ao significado dentro do contexto sinalizado, e não nas palavras. Esse modelo consiste na responsabilidade que o TILS deve ter com a audiência, ou seja, é necessário que tenha familiaridade com o tema discutido. Assim, no momento de entender o que os surdos estão sinalizando, o TILS precisa levar em consideração essas questões, apontadas pela autora, para fazer a versão voz com atenção aos aspectos técnicos e culturais que são pertinentes.

Após a gravação das imagens das entrevistas, todos os vídeos foram revistos e analisados, cada imagem e cada sinal. Comparou-se a tradução da voz, e, em seguida, atentou-se para a sinalização dos surdos no quesito cultural, e foram feitas as correções de tradução da

voz para o português. Isso porque os intérpretes traduziram a sinalização em Libras dos entrevistados surdos para o português, na versão voz, no entanto, alguns sinais desenvolvidos tinham outros significados, que não foram percebidos pelos intérpretes.

Ao finalizar o processo de tradução mencionado acima, foi utilizado o aplicativo de mensagens *WhastApp* e o editor de textos *Word*, que na sua versão mais recente possui a função de converter sons em texto. Dessa maneira, facilitou-se o processo de transcrição e de manipulação de todas as narrativas, que foram utilizadas para as devidas citações. Ressalta-se que, ainda que o aplicativo *WhatsApp* capte os sons e os converta em texto escrito, alguns sons não são identificados e é necessário intervir para realizar as correções.

## 2.4 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no contexto acadêmico do curso de Pedagogia da Ufac *Campus* Floresta, situada na cidade de Cruzeiro do Sul/AC. No organograma da instituição, o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) é o setor responsável por atender a todas as pessoas com deficiência e, em especial, aos acadêmicos surdos, que são em maior quantidade na universidade em relação aos estudantes com outras deficiências, conforme dados informados pelo núcleo.

A Ufac é uma universidade pública federal composta por dois *campi:* a sede, estabelecida na cidade de Rio Branco/AC, e o *Campus* Floresta, alojado na cidade de Cruzeiro do Sul/AC, sobretudo atendendo alunos das cidades circunvizinhas, como: Rodrigues Alves/AC, Mâncio Lima/AC e Guajará/AM.

Ao colher informações sobre o curso de Pedagogia da Ufac, Lima *et al.* (2014) mencionam a criação do curso de Pedagogia/Licenciatura Plena no ano de 1992, na cidade de Cruzeiro do Sul/AC, pela Resolução nº 05, de 18 de agosto de 1992, do Conselho Universitário da Ufac. Atualmente, o curso tem a carga horária de 2.760 horas, divididas em 132 créditos teóricos e 20 práticos, com quatro estágios, e oferta 40 vagas anuais.

O curso de Pedagogia já completou 31 anos, no entanto, somente em 2013 passou a receber acadêmicos surdos. Mesmo assim, a universidade ainda tem dificuldade em atender aos surdos, de inclui-los por meio da realização de atividades, de aulas e de procedimentos avaliativos acessíveis a eles. Nesse contexto, esclarece-se que o Núcleo de Apoio a Inclusão - NAI tem por objetivo eliminar as barreiras para esses acadêmicos terem acessibilidade no campus, e que atua em consonância com as atuais disposições legais.

> Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.
> [...]
> § 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. [...] (Brasil, 2011).

A criação do NAI teve por base o Decreto nº 7.611/ 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, para garantir a acessibilidade ao público-alvo da educação especial no *Campus* Floresta/Ufac. Dentre suas funções e seus objetivos, o NAI oferece cursos de extensão e realiza diversas atividades para sensibilizar a comunidade acadêmica sobre a existência de uma comunidade com deficiência, sobretudo a comunidade surda.

A Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013), que altera a LDB de 1996, assegura:

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> [...]
> III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2013)

Mediante as leis e os decretos sancionados, o *Campus* Floresta conta com o NAI para a promoção da acessibilidade para o público-alvo da educação especial, ao tentar eliminar as barreiras em todas as deficiências, com atendimento especializado e com os devidos suportes ao atendimento.

Em 2011, o NAI iniciou suas atividades sem estrutura física adequada e com poucos profissionais. Somente em 2013 essa unidade passou a ocupar uma sala no Bloco de Laboratórios do Instituto de Biodiversidade, no *Campus* Floresta. Recentemente o NAI ampliou seu espaço físico, ao conquistar uma nova sala de recursos, uma sala de coordenação, uma sala administrativa e uma copa. Em 2016 foi inaugurado ganhando espaço próprio Vinculado à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES), o NAI conta com um quadro de funcionários composto por cinco TILS, um revisor de texto em Braile, uma secretária, quatro TILS provisórios, bolsistas, tutores e uma chefia imediata.

O núcleo também desenvolve um trabalho de triagem dos egressos nos diversos cursos que a instituição oferece, elenca e organiza os vários tipos de deficiências detectadas, tanto no

ato da matrícula, quando os acadêmicos se declaram como deficientes, ou no decorrer das aulas. Além disso, o NAI seleciona bolsistas e monitores para auxiliar os acadêmicos deficientes em suas atividades em sala de aula, por meio de editais internos, como: Pró-inclusão[7], PROMAED[8], Protaed[9], Pró-acessibilidade[10] e Pró-PcD[11]. Esses editais fornecem, para os estudantes surdos e para os monitores aprovados e que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica, um auxílio de custo no valor de 400 reais.

## 2.5 O PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os egressos surdos do curso de Pedagogia da Ufac *Campus* Floresta, público-alvo da educação especial, são os participantes desta pesquisa. Para além de um público de uma política de inclusão, conforme Strobel (2009), os surdos são sujeitos culturais, identitários e linguísticos que se comunicam principalmente pela Libras.

Esses estudantes surdos ingressaram no curso de Pedagogia da Ufac por meio de políticas públicas por cotas direcionadas às pessoas com deficiências. Têm o direito de realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para o ingresso ao ensino superior a partir de provas adaptadas, com a presença de um TILS durante a avaliação, e suas provas corrigidas com a consideração das peculiaridades da escrita dos sujeitos surdos, de forma a suprir quaisquer outras necessidades de acessibilidade dos candidatos, conforme explicita o Aviso Circular 277/MEC/GM/1996 (Brasil, 1996b).

Ao todo, foram cinco egressos de Pedagogia que aceitaram ser entrevistados para a realização deste estudo. Desse total, duas pessoas são do sexo feminino e três do sexo masculino. Encontram-se em faixa etária entre 31 a 34 anos de idade. Todos esses egressos foram aprovados pelo Enem, por meio das cotas destinadas às pessoas com deficiência, e ingressaram na Ufac nos anos de 2013, 2014, e 2019, conforme dados informados pelo NAI.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) define:

---

[7] Apoio financeiro para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que ingressaram com matrícula institucional pelo sistema de cotas – Lei de Cotas, nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.
[8] Programa de Monitoria para Apoio ao Estudante Público-Alvo da Educação Especial (Pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação).
[9] Programa de Tutoria para Apoio ao Estudante Deficiência Intelectual, Múltipla deficiência, Surdez e Transtorno do Espectro Autista.
[10] Programa de Apoio às Ações de Acessibilidade do NAI.
[11] Programa de Incentivo ao Acadêmico Público-Alvo da Educação Especial (Pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação).

> Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

O artigo de lei mencionado outorga, aos sujeitos surdos, o direito às diversas ações e adaptações pedagógicas para eliminar quaisquer barreiras que os impeçam de se desenvolver dentro da academia. Há, ainda, outros dispositivos de lei que os amparam no que se refere ao seu atendimento, como o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), a Resolução CNE/CEB 4/2009[12] (Brasil, 2009a), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e o Regimento Geral da Ufac (Ufac, 2013).

Importante mencionar que os participantes possuem diferentes níveis de surdez, o que implica nos seus processos de aprendizagem, nos processos de tradução/interpretação, e na questão da construção das suas identidades, conforme indica Strobel (2009). Para melhor compreensão e para resguardar o anonimato dos participantes, segue no Quadro 1 abaixo as informações sobre os sujeitos:

**Quadro 1 – Caracterização dos participantes.**

| Participante | Período de graduação | Idade | Sexo |
|---|---|---|---|
| SD 1 | 2013-2016 | 31 anos | Feminino |
| SD 2 | 2014-2017 | 34 anos | Masculino |
| SD 3 | 2013-2017 | 31 anos | Masculino |
| SD 4 | 2013-2017 | 31 anos | Feminino |
| SD 5 | 2019-2022 | 31 anos | Masculino |

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2024.

SD = surdo.

No período da realização das entrevistas, todos os egressos mencionados acima estavam contratados e trabalhando em sua área de formação, contratados por meio de concurso provisório pela Secretaria Estadual de Educação. Esses professores atuavam no Núcleo de Apoio Pedagógico a inclusão- NAPINI, no núcleo de formação, elaborando materiais para a formação continuada dos professores do estado e na regência de cursos de Libras que o núcleo oferta para a comunidade, além de atuarem como professores de atendimento educacional especializado, na sala de recurso multifuncional.

Antes de ingressar em um ambiente acadêmico, os surdos desta pesquisa tinham em mente sonhos, desejos e aspirações, tanto para sua vida pessoal quanto profissional. Mesmo para pessoas sem deficiências, passar pela graduação é um período desafiador. Os entrevistados

[12] Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

descrevem momentos de dificuldade vividos por eles em sua caminhada acadêmica no sistema educacional pelo qual passaram e frequentaram, desde o ensino infantil até o médio.

> Eu sempre estudei em escola pública, e quando estudei no ensino fundamental, eu via as pessoas, as coisas, mas não entendia. Eu era surdo, mas não tinha intérprete. Não entendia nada que o professor falava, só brincava com os amigos ouvintes, mas não entendia eles. (SD2)

> Na escola eu só copiava e obedecia a professora. Depois apareceu a intérprete de Libras, estudei e comecei a aprender a Libras, mas depois eu mudei para a colônia do meu pai. Comecei a estudar na escola perto de lá, mas não tinha intérprete, aí eu fiquei muito triste. (SD1)

Como descrevem os SD1 e SD2, desde o ensino fundamental já sofriam com diversas barreiras encontradas sistema escolar, sendo malogrados os seus direitos à acessibilidade como visam as políticas de inclusão. O Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) e a LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996a) em seus textos garantem às pessoas com deficiência o acesso à educação escolar em todo o Brasil, tendo em seus capítulos diretrizes que tratam do atendimento ao público-alvo da educação especial.

No excerto acima, as declarações dos sujeitos indicam a presença do profissional intérprete de Libras que auxiliavam e traduziam todas a aulas no ensino básico. No entanto, para alguns deles, mesmo com a presença do intérprete as questões relacionadas à comunicação em Libras entre surdos e ouvintes não foram sanadas, uma vez que o tradutor de Libras possui suas limitações de atuação. Cita o SD4: “Às vezes eu percebia, os ouvintes me chamavam de burro. Eu não era bobo, eu lia os lábios dos ouvintes, mas achava que ele estava certo, porque todo mundo lá aprendia, via filmes e o surdo nada, não aprendia igual aos ouvintes”.

Segundo os relatos desses egressos, eram os diversos estereótipos e falta de interatividade dentro do ambiente escolar que esses sujeitos vivenciavam todos os dias. Devido à falta de acessibilidade e informação em Libras, os surdos levantaram questões sobre o motivo pelo qual não adquiriam e aprendiam conhecimentos na mesma proporção que os ouvintes. Os estereótipos descritos pela visão dos surdos são vistos pelas minhas impressões como pesquisador deste estudo, mas também como intérprete de Libras desses sujeitos durante seu período de graduação.

Veiga-Neto (2001) em seus estudos explica o conceito de “normal” e “anormal”, pois um depende do outro para existir, em outras palavras, o deficiente só existe devido à existência de pessoas sem deficiência. Em seus estudos, o autor denuncia o sistema escolar inclusivo como excludente. Isso é percebido no relato do SD3: “Na escola eu ia para o recreio, mas não interagia com os ouvintes, na época de criança sim, eu só brincava, mas conversar mesmo, ter amigos para conversar, eu não tinha”.

Embora esse sujeito estivesse em uma sala de aula inclusiva, tendo as informações em Libras, ele não conseguia interagir, se comunicar ou brincar com os demais colegas, pois o interprete consegue resolver a questão do acesso ao conteúdo em Libras no momento das aulas, porém, nos demais lugares da escola, como intervalo ou interações entre surdos e ouvintes, a atuação dos TILS é limitada. Nessa perspectiva, os surdos estavam incluídos, porém ao mesmo tempo estavam excluídos devido não ter acessibilidade em todos os momentos e espaços da escola.

O Decreto nº 5.626/2005 garante a acessibilidade escolar dos surdos com a presença do tradutor, garantindo que todos os alunos da classe saibam a Libras para a comunicação dos surdos com todas as pessoas da sala. O Plano Nacional de Educação (PNE) fomenta essa política das classes bilíngues na descrição da meta 4, direciona contratação de professores regentes para as classes ou nas escolas bilíngues, ampliando a comunicação em Libras em todos os ambientes da escola, desde o portão até a sala da direção (Brasil, 2014).

Alunos surdos enfrentam um percurso árduo na educação, superando obstáculos como preconceito, isolamento durante o recreio, isso devido a vários fatores inerentes a eles e a administração. É importante destacar que a inclusão dos alunos surdos no curso de Pedagogia foi inesperada, a administração agiu para resolver as questões de acessibilidade e inclusão, no entanto, resolver essas demandas leva tempo.

Todos os surdos entrevistados realizaram a prova do Enem[13] para ingressarem no ensino superior. Eles mencionam suas experiências no exame, demonstrando que os dois dias de prova são relembrados por muita pressão, corrida contra o tempo e momentos que sentiam vontade de abandonar o exame pela metade. Vale ressaltar que, mesmo com o acréscimo de 01 (uma) hora a mais, totalizando 05h30min (cinco horas e trinta minutos) de prova, como consta nas políticas de acessibilidade, o tempo de realização de prova para os surdos era inviável.

> Eu entrei na sala, lá na escola Craveiro Costa... Muito calor no dia. Comecei a ver o TILS interpretar a prova, e depois da décima pergunta eu percebi que ia demorar muito, e se esperasse a moça interpretar não ia dar tempo de responder todas as perguntas. Então eu decidi desprezar a intérprete e responder por conta própria, porque tinha pouco tempo. (SD1)

> Muito ruim a prova, tinha muita questão e muito português. Eu respondi algumas questões com a ajuda do TILS, mas às vezes eu olhava, fingia que entendia a interpretação e marcava no gabarito, porque eu precisava fazer ainda a redação. Na hora que fui responder as questões de matemática eu tive vontade de largar a prova, porque estava muito difícil e não podia esperar a tradução da moça que interpretou. (SD2)

[13] Os surdos realizaram as prova do Enem em uma sala reservada e separada dos demais candidatos, tendo como apoio um tradutor intérprete de Libras. No período em que eles pleitearam a vaga no ensino superior, o formato de avaliação do Enem não havia sofrido mudanças ou adaptação, somente algumas medidas de acessibilidade.

> Os dois dias eu passei fome. Muitas perguntas... Eu cansei depois de um tempo de prova e resolvi só chutar as respostas. A prova é difícil e não tem adaptação para mim. Só o intérprete sinalizando, eu não acho legal, tem sinais que eu não entendo e ela sinalizava muito rápido. (SD6)

Como percebido nos excertos acima, os sujeitos enfrentaram dificuldades na realização do Enem. Mesmo tendo uma hora a mais em relação aos participantes sem deficiência, o tempo não foi considerado suficiente pelos surdos, pois a quantidade de questões tornava inviável a tradução e interpretação dos TILS. Assim, alguns desses surdos julgaram que não haveria tempo para a interpretação das questões, e usaram táticas para vencer essa etapa do exame.

Muito embora os surdos sejam alfabetizados na modalidade escrita do português, essa língua é uma barreira a ser ultrapassada pelos surdos, a escrita do português não é clara e entendível para eles pois sua forma de escrever, a forma transcrita da Libras para o português, não possui alguns aspectos linguísticos, a construção e a ordem das frases em Libras divergem do português, como bem explicita Quadros (2004, p. 156): "A ordem mais básica da língua de sinais é SVO (sujeito+ verbo+ objeto)".

Ao receberem a notícia de serem aprovados no Enem, as narrativas dos surdos revelaram grandes expectativas com relação ao curso de Pedagogia, as novas amizades que iriam fazer, já que no ensino médio não fizeram quase nenhuma, os novos professores e a ideia de que tudo iria acontecer de forma leve e sem barreiras, pois o curso seria fácil, não tinha matemática e os ajudaria na formação de instrutor de Libras, segundo as conversas que eles tinham com outras pessoas.

Revela o SD1: "Eu escolhi Pedagogia porque me falaram que era fácil, não tem matemática, e tem intérprete, pois na Ufac de Rio Branco tem muitos surdos que estudam no Letras Libras". Descrevem suas expectativas os SD5 e SD4: "No curso de Pedagogia vou fazer amizades, porque lá em Rio Branco na Ufac de lá os ouvintes sabem Libras, na Ufac aqui em Cruzeiro tem também" (SD5); "Pedagogia é fácil para o surdo porque combina com a profissão de instrutor de Libras, vou aprender e ensinar Libras pra crianças surdas, vou conversar com os amigos na hora do intervalo" (SD4). O SD3 destaca: "Minha mãe me incentivou sempre a estudar, e me falou que Pedagogia é bom, mas eu tinha a liberdade de escolher o curso que eu quisesse e tivesse vontade de estudar".

Todos os surdos, ao falarem sobre suas expectativas antes de entrar na Ufac, tinham muita euforia, satisfação e tinham perspectivas de fazerem novas amizades, de terem acessibilidade em Libras, de ser um curso os que ajudaria na profissão de instrutor de Libras.

Muitos dos relatos dos surdos descrevem um tipo de compensação, o que não tiveram no ensino básico teriam agora no ensino superior.

O pensamento feliz e esperançoso de como seria o primeiro dia de aula tornou-se decepção, desmotivação, tristeza, angústia e muitos outros sentimentos revelados pelos surdos, desde o deslocamento de suas casas até a Ufac no primeiro dia de aula. Os SD1, SD2 e SD4, iniciaram o semestre letivo sem a presença do TILS, e os SD2 , SD5, que entraram no ano seguinte, tiveram algumas semanas sem intérpretes.

> No primeiro dia eu sentei, aí viram que eu era surda e chamaram a [professora] Arlete para interpretar, mas ela não era intérprete, só professora de Libras. No outro dia que cheguei, não tinha nada, nem Arlete, nem intérprete. Eu pensei como que seria estudar sem saber o que os professores iriam falar. Falei com o meu amigo que passou junto comigo e que é surdo também, mas ele me disse que era para ficar calma que tudo ia se resolver. (SD1)

> Eu cheguei na Ufac, procurei a sala de Pedagogia e não encontrei. Aí fui no NAI, mostrei o papel que estava escrito meus horários e o curso. Uma pessoa me respondeu apontando onde era o corredor do meu curso. Fui, cheguei e sentei na sala junto com minha amiga que também é surda e ficamos conversando. Depois o professor chegou e fez uma dinâmica, eu li os lábios dele pedindo para cada aluno levantar e falar um pouco sobre quem era e qual o motivo da escolha do curso. (SD2)

> Eu entrei na sala de Pedagogia e encontrei minha amiga que também é surda. Conversamos, chegou a professora Arlete e um outro professor, mas aí Arlete interpretou tudo. Depois, no intervalo, fui falar com os ouvintes, mas como não sabiam Libras eu decidi só acenar para eles. (SD4)

Ao entrarem na sala de aula, esses sujeitos encontraram o maior desafio a ser vencido, a falta de comunicação. O início das aulas para os SD2 e SD3, começou com uma dinâmica proposta pelo professor, uma roda de apresentação. Ao chegar a vez de se apresentarem, o professor ficara embasbacado com a presença de dois sujeitos que se comunicavam com a mãos. Com a percepção de serem acadêmicos surdos, o professor imediatamente parou a dinâmica e foi à coordenação tentar resolver o problema.

Esse início revivido pelos surdos em suas narrativas nos mostra uma série de sentimentos como vergonha, por no primeiro dia de aula ficarem em destaque, o impacto de não serem compreendidos na hora de sinalizarem, os olhares de todos os colegas de sala à sua volta. Como menciona o SD2, ele compreendeu algumas coisas pois sabia fazer leitura labial, no entanto, a SD3 nada compreendeu, sentindo-se cada vez mais excluída.

Muito embora a graduação tenha iniciado com a presença de uma professora que não era intérprete, mas que realizou a comunicação para os SD1 e 4, os mesmos passaram por problemas linguísticos, e não houve nenhuma interação com os demais colegas ouvintes. Como nos conta o SD4, houve uma tentativa de aproximação da parte dele na hora do intervalo, porém

tal tentativa não fora bem-sucedida, pois ao sinalizar para um ouvinte que não o compreendia gerou no mesmo um sentimento de insegurança e frustração.

Conforme indica Veiga-Neto (2001), o sistema escolar, com suas políticas de inclusão e cotas para pessoas com deficiência, insere esses sujeitos na Universidade, no entanto, existem muitas falhas nesse processo. A inclusão tem por finalidade incluir, agregar, tornar parte, sentir próximo. Mas que maneira esses sujeitos são inclusos se os demais alunos da classe não sabem a língua de sinais? De que maneira o processo de inclusão será realizado no momento das atividades de interação social, como a criação de grupos para realização de atividades como debates e seminários, sem uma comunicação efetiva? Como os surdos questionariam e sanariam suas dúvidas com um professor que não os compreendem? Com base nas diversas questões levantadas em seus estudos, Veiga-Neto (2001) questiona o sistema educacional vigente e propõe a ressignificação da inclusão. Essa ressignificação visa garantir maior acessibilidade e autonomia para o público-alvo dessa política.

Em virtude das manifestações por parte dos acadêmicos, a Ufac enviou alguns intérpretes do *Campus* Rio Branco, e em seguida contratou de forma provisória alguns TILS terceirizados para o corpo de funcionários. Com essa realidade, o NAI ganha novas instalações, ampliando seus serviços aos surdos, com intérpretes para o quadro efetivo e provisório, seleção de bolsistas e monitores acadêmicos para auxiliar os alunos com deficiência, e administra a oferta de bolsas de estudos ofertadas pela PROAES para os surdos.

A nova estrutura do NAI proporciona ainda uma sala de recurso para o atendimento no contraturno para os surdos e demais acadêmicos deficientes. As ações do núcleo da Universidade proporcionaram aos surdos muitos pontos positivos que os impulsionaram durante sua permanência no curso, e tais pontos serão mencionados no decorrer deste trabalho.

## 2.6 METODOLOGIA DE ANÁLISE

A análise dos dados é a etapa determinante do estudo. Nela, o exercício de aproximação e distanciamento do pesquisador em relação ao objeto de estudo, realizado ao longo do processo, é colocado à prova. Diante dos resultados, de posse do material produzido, algumas decisões se fazem necessárias, dentre as quais elenco a forma de organizar o material recolhido e como tratá-lo; sua organização é fulcral, pelos motivos óbvios. Assim, alguns cuidados foram

tomados e, embora tenhamos seguido os trâmites referentes à ética da pesquisa[14], com o intuito de preservar o anonimato dos entrevistados, os nomes dos participantes serão omitidos e, em seu lugar, utilizamos códigos de identificação, a saber: SD1, SD2, SD3, SD4 e SD5 (SD = surdo).

A análise será feita à luz dos autores consultados. Procuramos estabelecer um diálogo com autores de diferentes áreas do conhecimento, não apenas com aqueles que discutem especificamente o tema em xeque, mas que transitam pelas humanidades, por acreditarmos tornar a discussão mais rica, considerando a complexidade presente no fenômeno.

Quanto à organização dos dados, seguiremos o viés da técnica de Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é uma ferramenta metodológica aplicável ao discurso e permite realizar profundas reflexões sobre o tema escolhido, tendo dois tipos ou variações: a indutiva e a dedutiva. Segundo a autora, na variação dedutiva desenvolve-se uma matriz de categorização e os dados são aferidos de acordo com categorias pré-definidas, ou seja, elaboradas *a priori*.

Seguindo as definições de Bardin (2011), a análise de conteúdo está dividida em três grandes fases, sendo elas: 1) a pré-análise, que consiste na preparação e levantamento de dados que podem ser primários ou secundários; 2) a fase de exploração do material; e 3) a fase do tratamento de dados. Neste estudo, o levantamento dos dados é de origem primária, pois trata-se das respostas dadas às entrevistas realizadas com os surdos.

A segunda etapa, a exploração dos dados, divide-se em três procedimentos: o primeiro, o desenvolvimento da matriz; o segundo, as codificações dos dados de acordo com as categorias; e o terceiro, trata-se da validação realizada pelo próprio pesquisador, fazendo uma relação das unidades levantadas com os objetivos e as perguntas da pesquisa, compreendendo se constituem como relevantes ou irrelevantes para as categorias definidas (Bardin, 2011).

A terceira etapa, o tratamento dos dados, divide-se em três partes: descrição, inferências e conclusão (Bardin, 2011). No que tange à descrição, busca-se compreender os dados com as categorias estabelecidas, que subsidiará a segunda parte, a realização das inferências à luz das teorias, fazendo as interpretações pertinentes ao fenômeno estudado.

Pelas estratégias da análise de conteúdo pela dedução, antes de ir a campo formulamos três categorias: a primeira abordando experiências comunicativas, a segunda enfocando as

[14] A presente pesquisa encontra-se cadastrada na Plataforma Brasil, registrada no CAAE: 75696623.2.0000.5010; Submetido em: 05/11/2023. Instituição Proponente: Universidade Federal do Acre - Campus Floresta; Situação do Parecer: Aprovado; Localização atual da Versão do Projeto: Universidade Federal do Acre- UFAC. Patrocinador Principal: Universidade Federal do Acre- UFAC.

experiências culturais surdas e a terceira explorando os aspectos da formação. É importante destacar que a criação dessas categorias não foi arbitrária, pelo contrário, levou em consideração os conhecimentos adquiridos principalmente por meio de minha experiência profissional, além das leituras teóricas e das leis e decretos que tratam da inclusão escolar de alunos surdos. A partir dessas categorias, desenvolvemos o instrumento para a coleta de dados.

Na categoria das experiências culturais, aferimos dos participantes as trocas culturais estabelecidas no contexto da pesquisa, bem como as relações estabelecidas entre os ouvintes, os seus progressos escolares no contexto de inclusão e suas dificuldades mediante as condições que a universidade proporcionou.

Quanto à segunda categoria, as experiências de comunicação, extraímos dos participantes de que maneira esses sujeitos surdos, usuários da Libras, estabeleciam comunicação com os ouvintes leigos em língua de sinais, bem como as interações em grupos de estudos, grupos para apresentação de seminários, o dia a dia em sala de aula e as interações com os professores, tendo a presença dos TILS apenas no período das aulas.

Para a terceira categoria, os aspectos da formação inicial, se buscou investigar como foi desenvolvido o processo de formação, de que maneira as didáticas utilizadas pelos professores alcançavam os surdos no que tange à aprendizagem – como as leituras e produções textuais, uma vez que Libras e Português têm estruturas diferentes; os processos de avaliação, como provas, seminários, estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso (TCC).

As categorias elencadas acima, foram, portanto, estabelecidas *a priori,* possibilitando conduzir as entrevistas com os egressos surdos, direcionando suas memórias para os pontos importantes relacionados à comunicação, cultura e os aspectos da sua formação sem perder o foco e a direção de suas narrativas proferidas.

Para melhor compreensão a respeito das categorias mencionadas acima, e como uma proposta de organização e tabulação dos dados, foi elaborado o Quadro 2 abaixo, descrevendo as categorias elencadas e os temas abordados, auxiliando assim, na construção da análise e da última seção desta pesquisa.

**Quadro 2 – Categorias de análise.**

| CATEGORIAS | TEMAS |
|---|---|
| 1. As relações comunicativas dos surdos egressos. | • As relações sociais culturais entre surdos e alunos ouvintes;<br>• As relações sociais dentro do processo de ensino-aprendizagem entre os egressos surdos e o corpo docente;<br>• As relações sociais entre surdos e Intérpretes de Libras no processo de ensino-aprendizagem. |

| | |
|---|---|
| 2. As relações culturais entre surdos/professores/alunos ouvintes/TILS. | • Elementos necessários para inclusão do aluno surdo na visão dos egressos;<br>• As trocas sociais com os alunos ouvintes;<br>• As trocas sociais com os professores;<br>• A consciência de que os surdos precisam de adaptações físicas no espaço de sala de aula;<br>• O aprendizado: são sujeitos visuais, sua língua;<br>• O desafio de compreender o surdo como um sujeito cultural. |
| 3. Os aspectos da formação e os aspectos emocionais e psicológicos. | • Elementos necessários para inclusão do aluno surdo na visão dos surdos;<br>• Desafios e dificuldades dos surdos nas atividades em sala de aula;<br>• Adaptação de material e didática adequada para os surdos;<br>• Acessibilidade e os direitos nos processos avaliativos;<br>• O papel do TILS;<br>• A competência e habilidade dos TILS;<br>• Os aspectos emocionais oriundos das dificuldades da língua frente às atividades formativas desenvolvidas na graduação. |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

Com a definição das categorias mencionadas acima, na última seção deste estudo, será realizado última etapa da análise de conteúdo, o tratamento e dos dados gerados, possibilitando assim uma profunda interpretação, baseadas nas inferências, buscando os significados que estão presentes no conteúdo das falas dos egressos surdos participantes desta pesquisa.

# 3 AS TEORIAS QUE VERSAM SOBRE AS RELAÇÕES COMUNICATIVAS, CULTURAIS E DE IDENTIDADE SURDA

Nesta seção apresentam-se aspectos teóricos que orientam a análise dos dados desta pesquisa, utilizando os conceitos de língua, identidade e experiências culturais que versam sobre o sujeito surdo. Os autores selecionados para este aporte teórico fazem um diálogo profícuo no que tange aos aspectos culturais do sujeito surdo. Esta seção encontra-se dividida em duas seções secundárias.

A primeira subseção aborda o conceito de experiências a partir da compreensão de Larrosa (2014), dialogando com Quadros (2004) e Gesser (2009) quando aproximam essas questões à realidade dos surdos. Aborda ainda as questões de cultura, com Skliar (1999) e Veiga-Neto (2003); identidade, a partir de Stuart Hall (1997); linguagem, com Machado e Prestes (2007); e o sujeito social, com base nos estudos de Certeau (1998).

A segunda subseção trata das identidades surdas e o contexto acadêmico de inclusão escolar, pautando-se nos autores: Cavaco (1991), Veiga-Neto (2001; 2003), Bauman (2000), Strobel (2009), Perlin (2006), Gesueli (2006), Skliar (2015), Duschatzky e Skliar (2001), Gesser (2009), Hall (2005), Foucault (2005), Quadros (2012), Bourdieu e Champagne (2001), Ferre (2001), Libâneo (1994) e Alcantara *et al.* (2007).

## 3.1 AS RELAÇÕES E OS ASPECTOS CULTURAIS DOS SUJEITOS SURDOS

Em qualquer contexto que um sujeito esteja inserido, ele pode adquirir múltiplas experiências e possibilidades. O contexto proporciona a esse sujeito explorar ao máximo suas potencialidades. Neste sentido, é importante pensar o contexto em que se inserem os participantes da pesquisa, entendendo a relação dialógica que ocorre entre os pares e com a comunidade à sua volta.

Larrosa (2014, p. 74) destaca:

> A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade. Mas como? E sobretudo de que outro modo?

Ao lançar o questionamento na citação acima, o autor nos leva à reflexão da relação social no meio educacional brasileiro, sobretudo no contexto universitário que cerca esta pesquisa. No curso de licenciatura em Pedagogia da Ufac *Campus* Floresta, em Cruzeiro do Sul/AC, essas relações são estabelecidas prioritariamente através da Língua Portuguesa, possibilitando aos falantes desse idioma experiências de vida, trocas de saberes e de aprendizagens que constituirão um considerável repertório formativo para o âmbito da atuação profissional e para as relações de vida em geral.

No entanto, se a língua dos interlocutores desse ambiente não é comum, as relações sociais estabelecidas podem não se constituir em experiências, nos termos citados por Larrosa (2014). Se tratando de outra língua, como exemplo a Libras, as experiências entre os sujeitos podem não se efetivar se a comunicação entre professores e colegas de turma não acontecer, por razões de uma parcela dos interlocutores não dominarem o sistema brasileiro de sinais. Conforme afirma Quadros (2004), os surdos interagem com o mundo por meio das experiências visuais.

Larrosa (2014) conceitua os termos experiência e sentido, baseando-se na definição de Aristóteles, do ser humano como um ser vivente dotado de palavra, descrevendo que o sujeito pensa por meio da palavra, e não por ideias. Partindo dessa definição, o autor afirma que a palavra "experiência" é tudo aquilo que acontece conosco no sentido da vida. Larrosa (2014) ainda pontua que muitas coisas acontecem todos os dias na vida das pessoas, porém, ao passar por muitas coisas, os seres humanos experenciam muito pouco de tudo o que se vive.

Larrosa (2014) utiliza o pensamento de Walter Benjamin para sustentar a afirmação "o mundo vive uma pobreza de experiência", levando-nos a refletir não só o significado da palavra experiência, mas também as razões e os motivos pelos quais o mundo contemporâneo é tão pobre de experiências. Larrosa (2014) informa que o excesso de trabalho, informação, opinião e a falta de tempo prejudicam sentir e viver as experiências.

O excesso de informação é resultante das novas tecnologias, dos meios de comunicação do mundo globalizado. Para o autor, informação e conhecimento possuem significados diferentes, e vez por outra esses termos são confundidos (Larrosa, 2014). Nessa direção, vivemos em uma era da globalização, da internet, das respostas rápidas, do pseudoconhecimento adquirido de forma aligeirada, do acúmulo de informações, e nesse contexto o ser humano não se permite investir tempo em sentir e viver as emoções e sensações que o processo da experiência proporciona; informação é o oposto de experiência.

O excesso de trabalho, como apontado por Larrosa (2014), impossibilita a aquisição de experiências, pois quanto mais trabalhamos, menos experiências temos. O sujeito entra em uma

rotina de trabalho intensa, eximindo-se de obter experiências e de estar em contato com o novo de modo geral, ou seja, permanece em um ritmo frenético de produção e alcance de metas. O autor nos leva a refletir sobre o produtivismo que na atualidade somos levados a implementar.

O novo não surge do acelerado ritmo de trabalho que a contemporaneidade impõe e que tanto precisamos estar em contato. O novo emerge da observação calma e plena, possibilitando assim a experiência. Larrosa (2014) conclui que o trabalho e a experiência são atividades distintas.

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p. 24).

Vivemos em um tempo de ocupações e pensamentos acelerados, conectados a todo tempo com tudo e todos, embora distantes fisicamente, e esses fatos superficiais do cotidiano não se constituem em experiências. São ações vazias que não produzem conhecimentos novos e não permitem uma autorreflexão sobre nossas práticas. Larrosa (2014) menciona em seus estudos a falta de tempo, devido à rotina diária de trabalho, estudo e muitas outras ocupações dos indivíduos, e as muitas ocupações nos privam de viver novas experiências. Para esse filósofo, a experiência é tudo o que acontece conosco, no sentido da vida, do fazer, do estar de corpo e alma envolvido no pensar e no fazer. A experiência é algo tocante, modificador, sem relação direta com o tempo; no entanto, cada indivíduo tem seu próprio tempo de aprendizagem ou de coleta de informações, podendo ter ou não experiências.

Larrosa (2014) afirma que a experiência precisa ser vivida, entendida e apreciada em toda sua plenitude de sentidos, emocional, físico e sinestésico, pois ela possui singularidade, pluralidade, incerteza, liberdade, acertos e erros, pois os erros proporcionam profundas aprendizagens. A experiência é percebida e adquirida por cada indivíduo de forma única no decorrer de sua vida, não é uma fórmula que vem pronta, acabada e nem transmitida de uma pessoa para outra, mas sim vivida e experimentada por cada sujeito de forma particular.

Assim, a experiência é singular para cada indivíduo, muito embora os indivíduos partilhem da mesma situação ou condição em que vivem, porém a maneira como passam pela experiência e sentem as sensações são completamente diferentes um do outro. Levando em consideração que as experiências são únicas, plurais e heterogêneas, são também cheias de

riscos, de emoções, de aventuras, de perigos, não nos possibilitando certezas nem antecipação de resultados precisos (Larrosa, 2014).

A informação proporciona transformações, porém, informação não é conhecimento, não é troca uns com os outros, não há interação. Obter várias informações não faz do sujeito uma pessoa menos ou mais versada ou de percepção cultural ampliada, como indica Larrosa (2014). A experiência é ultrapassar os limites da obtenção das informações, as experiências são vividas, tocadas, sentidas na pele e por meio das trocas sociais. Vale ressaltar que informação adquirida de forma aligeirada pode ser considerada como o oposto de experiência.

Segundo Larrosa (2014), a escola é um lugar de produção e reprodução de ideias, como também tem se constituído ferramenta de manutenção dos paradigmas sociais. A sociedade de modo geral se julga capaz de produzir e dar opinião sobre qualquer tipo de assunto, porém, o autor evidencia que as muitas opiniões geradas pelos indivíduos e pelas escolas são pautadas em informações, mas não em conhecimentos.

Dessa forma, o atual sistema educacional gira em torno de uma demanda social sustentada pelos cenários político, social e econômico. A escola emergida dentro desse sistema tem o papel de formar cidadãos críticos, reflexivos e expositores de suas opiniões diante da sociedade. Ressalta-se que muitas dessas opiniões são baseadas em informações vazias e não geram nenhum tipo de conhecimento. A escola, por sua vez, de acordo com Larrosa (2014), possui o papel e as ferramentas importantes para produzir o conhecimento, principalmente o conhecimento científico.

Larrosa (2014) nos diz ainda que a experiência nos permite pensar diferente do óbvio e do que está posto como verdade absoluta pelo sistema escolar e pelas ideologias de estado. Assim, quem age dessa forma permite-se explorar experiência em todo o seu contexto, palavra e possibilidades no campo pedagógico.

Larrosa (2014) menciona a construção das experiências por meio da língua, mas não uma língua comum a todos, e sim a linguagem que nos representa, aquela que nos coloca em diferentes relações com o mundo, com o eu interior e na interação com o outro. O autor nos propõe uma atenção especial em relação às línguas, já que existem várias línguas faladas no mundo. Destaca-se o fato de que há línguas tidas como as mais verdadeiras sobre o que é falado, e que diminuem ou colocam em patamar inferior outras formas de percepção. É por meio das linguagens que se impõem formas de pensar que são permeadas de poder, de calar ou afirmar o outro.

Para Larrosa (2014), é preciso ter atenção com as línguas e linguagens, pois ambas podem aproximar ou distanciar das intenções educacionais. Elas podem funcionar de forma

opressora dentro de um sistema de ensino, ou seja, podem causar distanciamento e exclusão. Um sujeito sem uso da linguagem ou que destoa da linguagem predominante pode ser interpretado como pouco afeito ao uso da razão, o que não é. O que ocorre são as representações plurais de percepção do mundo.

À cultura minoritária existente no meio da cultura dominante (surdos *versus* ouvintes), Skliar (1999) denomina "ouvintismo": a categoria de representatividade do ouvinte é sobreposta à condição minoritária do surdo. Ressalta-se que a comunicação é o fator primordial entre o ouvinte e o surdo, e isso se faz por meio da língua de sinais ou o português escrito. Entre esses dois agentes se tem o intérprete, que surge na necessidade de intermediar os discursos, da língua fonte para a língua alvo e vice-versa.

Veiga-Neto (2003) expõe sobre esse momento em que as diferenças culturais são visíveis, em que há a dicotomia dominante e dominado, a opressão existente sobre os diferentes. Quando se fala de uma língua que tem, não o único, mas o principal canal de comunicação diferente do convencional que é a audição, tem-se consequentemente uma cultura diferente, e dessa forma a didática terá suas peculiaridades em se tratando de educação escolar, em uma sala de aula convencional.

Nesse contexto, o docente como mediador do ensino e aprendizagem utiliza o método oral para expor suas explicações e conhecimentos formais, oriundos de meios acadêmicos. Essa cultura da oralidade predomina como majoritária sobre uma possível adaptação e acessibilidade aos discentes surdos que têm o meio de comunicação visual. Nessa realidade, o que irá predominar será a do dominador, como enfatiza Veiga-Neto (2003, p. 4) quando debate essa questão, dizendo que "mais do que nunca, têm sido frequentes e fortes tanto os embates sobre a diferença e entre os diferentes, quanto a opressão de alguns sobre os outros".

Os embates sobre as diferenças teriam como foco o reconhecimento da identidade do outro, sua participação na cultura, suas contribuições nas relações sociais, sem deixar ao largo as relações de poder que se efetivam nesse processo, como afirma Veiga-Neto (2003). Uma cultura se sobrepondo à outra como forma de imposição, operando como a que tem mais valor, mais estruturada, mais verdadeira e completa.

A linguagem, como explicam Machado e Prestes (2007, p. 45-46), é constituinte do ser humano pelas relações sociais:

> A linguagem é fundamental para nossa constituição como seres humanos. Ela está intrinsecamente ligada à dinâmica social. Sem ela, viveríamos isolados uns dos outros e não seríamos capazes de aprender e de ensinar as regras de conduta da vida social. É no interior de seu grupo cultural que cada ser humano aprende a se comunicar. Esta aprendizagem ocorre a partir da interação estabelecida com os demais seres que

> compartilham o espaço-tempo em que se vive. Juntamente com a língua, aprendem-se formas de organizar o pensamento, de ser e de comportar-se, de identificar-se ou de diferenciar-se de outros grupos, de valorizar hábitos, costumes, atitudes e aspectos próprios do grupo cultural.

Quando nasce uma criança surda em um seio familiar de ouvintes há uma comunicação simplificada usada para atender às necessidades primárias, mas, com o passar do tempo, torna-se necessário o uso da língua estruturada para se efetivar a compreensão. Toda essa vivência forma a identidade enquanto ser surdo. Hall (1997, p. 24) salienta "a centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como um ator social". Logo, o estudante com deficiência quando se depara com o ambiente educacional da sala de aula encontra barreiras comunicacionais, no entanto, para que ocorra de fato uma inclusão se faz necessária a acessibilidade através da interação social.

Nas relações e práticas sociais dos seres humanos, a compreensão de cultura faz-se presente, sobretudo pelas diversas discussões dentro da sociedade dita moderna. Hall (1997) acentua a importância da cultura no contexto das sociedades em geral. Para ele, as sociedades contemporâneas encontram-se em circunstâncias de contradições, tendências, sofrendo grandes transformações, principalmente pela necessidade que os seres humanos têm de criar, nomear, se relacionar um com o outro em suas práticas de significação que constituem sua cultura.

O significado de cultura dos dicionários, que dá uma conotação de algo pronto e acabado, não expressa a concepção que Hall (1997) faz dessa terminologia. A cultura, a partir do círculo de compreensão desse pensador, constitui-se em formas e estados de ser complexos, inacabados e em constante processo de construção e reconstrução. Envolve maneiras de estar e se colocar no mundo, de pensar, de sentir, de produzir e de se envolver com artefatos e engenhosidades, por exemplo as artes, a dança, a música, a economia, a política e as tradições. Enfim, a compreensão de cultura se estende para todo o universo das práticas e vivências sociais dos indivíduos.

É com base nesse entendimento que Hall (1997) vai discutir aspectos da identidade cultural na pós-modernidade. Ao analisar a identidade cultural na globalização, o autor constrói três definições de identidades culturais dos sujeitos em períodos históricos distintos. A primeira diz respeito ao sujeito do iluminismo, para o qual constata que a sua identidade permanece inalterada. A segunda trata do sujeito sociológico em que a sua identidade cultural é formada pela interação com a sociedade. A terceira está relacionada ao sujeito pós-moderno. Para esse sujeito, dimensiona várias identidades, influenciadas pela multiplicidade de fatores que interfere e acontece em tempo real para todos, mesmo o sujeito estando em localidades

diferentes, possibilitando uma diversidade em constante alteração. A ideia de fixidez identitária é nula (Hall, 1997).

Hall (1997) evidencia em seus estudos a centralidade da cultura, colocando-a em destaque para a compreensão dos grupos que compõem a sociedade. O binômio "centralidade da cultura" (Hall, 1997), utilizado por esse pensador, aponta a maneira pela qual a cultura entra nos mais recônditos da vida social contemporânea, proliferando e mediando as relações que se estabelecem com o outro, provocando mudanças e constituindo o imaginário dos sujeitos desta época. Assim, a cultura não pode mais ser averiguada como algo fugaz e sem muita pertinência. Pelo contrário, é para ser encarada como fundamental, constitutiva e com poder de determinar a forma, a feição e natureza das sociedades contemporâneas.

O autor considera substantiva a cultura na estrutura empírica real, e define ainda a centralidade epistemológica como a posição da cultura em relação às questões do conhecimento. Assim, Hall (1997) faz uma análise importante sobre aspectos do desenvolvimento global e tecnológico dentro do que classificou revolução cultural, que, para ele, é um elemento presente na cultura devido ao desenvolvimento que vivemos nos últimos anos.

As crescentes transformações que presenciamos nas últimas décadas nas diferentes áreas, como as invenções tecnológicas, a qualificação da mão-de-obra, a substituição do homem pela máquina em muitos setores, a velocidade das informações que conectam milhares de pessoas em um piscar de olhos e ao mesmo tempo afasta as pessoas cada vez mais, são resultados da globalização que vivemos há séculos e do desenvolvimento tecnológico. Não se pode negar as contribuições para a sociedade, mas em se tratando de cultura, temos uma ruptura com o passado e uma nova construção de compreensões, que surgem com a mesma velocidade das informações divulgadas pela tecnologia. Segundo Hall (1997), as tecnologias estão formando uma nova era cultural. Nessa perspectiva, a tecnologia da informação possibilita várias trocas culturais, dando a oportunidade de aprofundamento em várias culturas, possibilitando a interação social, mesmo que à distância.

Apesar da velocidade das informações que são compartilhadas, Hall (1997) entende que não teremos uma cultura global e homogeneizada, pelo fato de a subjetividade humana interferir no processo de significação dos sujeitos e por estarem sujeitos a um processo que ele denomina de "ergonometria do poder" (Hall, 1997). Para o autor, as informações possibilitadas pelo desenvolvimento tecnológico são distribuídas de maneira desigual e irregular, sendo as suas consequências contraditórias e imprevisíveis. Explica ainda que o resultado da mistura cultural, ocasionado pelo atravessamento de fronteiras, pode não ser o desaparecimento de culturas ou a

homogeneização, “[...] mas a criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas” (Hall, 1997).

As transformações culturais têm relação direta na vida das pessoas. Como descreve Hall (1997), a revolução cultural afeta de maneira direta nossa maneira de pensar e agir. A todo instante somos “bombardeados” de informações e vivemos momentos de instabilidade, pois não temos tempo para acomodar as informações recebidas. Assim, é perceptível a transformação cultural na vida das pessoas, como o declínio do trabalho nas indústrias, o lazer, os períodos de folga, as perspectivas de carreira, o desemprego, o casamento, o tamanho das famílias, as novas famílias que estão se formando na contemporaneidade, os divórcios; enfim, os ciclos da vida cotidiana que são alterados pelas transformações culturais.

Hall (1997) caracteriza a virada cultural como uma mudança revolucionária de atitudes frente à linguagem. Com essa conversão, é atribuído um lugar de destaque à linguagem na construção e circulação dos significados. Ela não apenas relata os fatos, ela os constitui. A virada cultural vem romper com as velhas formas paradigmáticas das ciências sociais. Assim, a cultura não se apresenta em um nível inferior ou superior em relação à economia e à política, ela é intrínseca a todos esses aspectos.

Com base nessa compreensão, o autor explicita como o paradigma de ciência predominante compreende a linguagem:

> [...] A suposição usual do senso comum é a de que os objetos existem “objetivamente”, como tal, “no mundo” e, assim, seriam anteriores às descrições que deles fazemos [...] ou que a “sociedade” exista independentemente das descrições sociológicas que delas se fazem. O que estes exemplos salientam é o modo como a linguagem é presumivelmente subordinada e está a serviço do mundo do “fato” (Hall, 1997, p. 28).

No entanto, essa compreensão e inter-relação entre a linguagem e as coisas descritas por ela têm sido eficientemente alteradas. Para os estudiosos da linguagem há uma relação total entre linguagem e o que podemos denominar realidade. As coisas não existem no mundo desligado da linguagem que tomamos mão para descrevê-la. Uma rocha vai existir independente da sua descrição. No entanto, a descrição que fazemos dela só será factível ligada a uma forma particular de ordenar as coisas e de lhes dar significados.

Enveredando por uma perspectiva congruente com a de Stuart Hall, Certeau (1998) propõe uma reflexão sobre os espaços da sociedade, como espaço urbano, para entender como as organizações desse espaço, na cidade, têm o poder de controlar e de impor aos corpos por onde e como devem andar. Dentro dos espaços divididos, nota-se, pelo discurso, a forma de segregar e marginalizar o indivíduo, pois, ao passo que ele reside em um lugar afastado da cidade ou em uma região central, é considerado um marginal. Os próprios termos utilizados,

periferia e centro, são imposições institucionalizadas pelo discurso, pois é no discurso que se encontra o preconceito e a segregação.

Certeau (1998) direciona o olhar para práticas e interações sociais dos homens em seu cotidiano, pois necessita obedecer a um sistema de regras e normas impostas pela sociedade. Como afirma o autor, os espaços de uma sociedade possuem uma ordem pré-estabelecida, como a econômica, em que o sujeito está inserido, e as diversas formas criadas para viver nessa ordem.

Nessa direção, Certeau (1998) evidencia em seus estudos a forma como os sujeitos burlam um sistema de normas para o estabelecimento da ordem, trazendo o conceito de homem ordinário para descrever o processo que o homem comum faz para se reinventar, com a utilização de diversas táticas para burlar essas regras sociais. Em todo o tempo, o homem ordinário busca sua alteridade: o homem comum tenta ter acesso aos bens culturais e aos produtos que a mídia divulga e, mesmo que esse sujeito não tenha condições financeiras de obter esse produto, pode criá-lo ou confeccioná-lo e, dessa maneira, consome dentro de um outro universo, ao transformar o produto e a si mesmo.

Seguindo o pensamento do homem ordinário de Certeau (1998), podemos olhar de que maneira um usuário da língua de sinais permeia no espaço escolar. Por não compreender com fluência a língua portuguesa, como e de que maneira esse sujeito consegue realizar suas práticas culturais e linguísticas no sistema escolar? Veiga-Neto (2001) menciona o espaço educacional como um dos lugares desafiadores para a promoção da cultura, pois é no ambiente escolar que ocorrem muitas manifestações, choques práticos e teóricos acerca das questões culturais.

No ambiente escolar, é perceptível diferentes indivíduos com suas respectivas culturas e identidades. Nessa direção, as instituições de ensino recebem diversos tipos de pessoas, entre elas as pessoas com surdez, que transitam nesse ambiente desenvolvendo suas práticas culturais nos termos de Hall (1997), como sua forma particular de se comunicar, interagir e aprender.

A terminologia cultura, muitas vezes, é exposta como um campo de saberes peculiares e de base científica. Assim, em nosso país não podemos falar de uma única cultura, ou a cultura dominante e a cultura das classes inferiores. Pensar sobre cultura vai muito além das ideologias ensinadas como verdades absolutas pelos nossos antepassados. Pensar sobre cultura nos possibilita refletir sobre nossas práticas e entender o quão diferentes somos dentro da nossa complexa sociedade. Essas diferenças precisam ser respeitadas e compartilhadas para além dos muros das escolas.

Os conceitos de experiência e cultura abordados por Larrosa (2014) e Hall (1997), respectivamente, ampliam os horizontes na compressão de como os sujeitos surdos convivem

no ambiente de sala de aula no contexto de inclusão escolar. Como afirma Veiga-Neto (2001), o espaço escolar é um lugar desafiador para a promoção da cultura e identidades dos sujeitos.

Para a próxima seção, será discutido sobre como o sujeito surdo e cultural permeia no contexto complexo que é a sala de aula, compreendendo pela concepção de Veiga-Neto (2003) os processos de inclusão.

## 3.2 O CONTEXTO ACADÊMICO E A IDENTIDADE SURDA

Ao entender as experiências sobre o ambiente da sala de aula, Cavaco (1991) afirma que esse mesmo espaço idealizado e imaginado pelos acadêmicos também é um lugar de incertezas, imprevisibilidade, desinteresse, desafios, ceticismo, e que vive em constante transformação.

> [...] Perante a imprevisibilidade momentos há em que grandes expectativas e esperanças emergem do coletivo; por contraste, durante longos períodos evidencia-se. sobretudo, a apatia e o desinteresse, sustentados pela desconfiança e pelo ceticismo que conduzem ao fechamento perante os desafios. (Cavaco, 1991, p. 157)

Nessa direção, os alunos carregam grandes expectativas sobre a sua vivência em sala de aula, acadêmicos que têm seus direitos garantidos por leis, e os asseguram a ter um ambiente inclusivo e com metodologias adequadas para o seu pleno desenvolvimento acadêmico. E tem-se os professores, diante de alunos com especificidades diversificadas, com suas incertezas diante do novo e do imprevisível, com o desafio de traçar e executar estratégias para o ensino de pessoas com deficiência, que outrora em sua formação não obtiveram tal conhecimento sobre inclusão.

Além do que foi exposto acima, esse sujeito surdo convive, interage e se comunica em língua de sinais, a Libras, com diversas pessoas e professores ouvintes quem não sabem sua língua, enfrentando barreira comunicacional entre os alunos ouvintes e os professores. Gesser (2009) descreve em seus estudos as dificuldades entre as culturas dos surdos e dos ouvintes, pois esses sujeitos são vistos e compreendidos pelo viés clínico patológico, e não pelo ser diferente cultural.

Esse ambiente escolar é construído por políticas públicas inclusivas ao qual os professores, alunos ouvintes e a instituição vêm se adaptando à essa nova realidade de inclusão. Pelo meu olhar de intérprete diante da sala de aula, temos alunos ouvintes que não sabem Libras e professores que em sua maioria não tiveram em sua formação os conhecimentos necessários para poder atender alunos com esse tipo de deficiência (auditiva).

Veiga-Neto (2003) nos ajuda a pensar a cultura no âmbito educacional quando aprofunda a temática por uma perspectiva que mostra como a cultura foi compreendida ao longo da trajetória da educação institucionalizada. A temática cultura e educação foi pensada para orientar as escolas dentro dos pressupostos da Modernidade. O autor menciona que foi aceito sem questionamentos o conceito de cultura como "tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor" (Veiga-Neto, 2003). Para o autor, nos últimos séculos, basicamente os mais recentes, os debates em torno do binômio cultura e educação ficaram restritos à superficialidade. Segundo ele, a Modernidade deixou de questionar com profundidade os conceitos de cultura e educação (Veiga-Neto, 2003).

As discussões foram centradas em uma base conceitual comum de identidade, para a partir dela pensar, analisar e propor encaminhamentos educacionais. Nesse diapasão, essa forma de compreender o mundo esteve por um período prolongado, na era moderna, imersa em uma epistemologia monocultural. Assim, a cultura passou a ser grafada em seu início com letra maiúscula e no singular. No caso da primeira, por ocupar um lugar de destaque e no singular por ser percebida como única e modelo para qualquer sociedade.

Vem dessa maneira de compreender a relação entre cultura e educação as expressões "fulano é culto", "esse grupo tem uma cultura superior àquele outro", ou "o nosso problema é a falta de cultura". Está intrínseca a essas expressões a forma monocultural e generalista de percepção da cultura, muitas vezes utilizada para justificar a dominação e a exploração de muitos grupos sociais.

Dessa forma, a educação escolarizada assume a compreensão generalista, essencialista e abstrata dos alunos e da sociedade, colocando-se a serviço da Modernidade com sua forma de percepção homogênea e o menos flutuante possível. Utilizando os termos de Bauman (2000), quando analisa e faz a crítica da sociedade Moderna, podemos dizer que os trabalhos desenvolvidos pela educação escolarizada tornaram-se o mais previsível e seguros possível, desenvolvendo o papel de homogeneização e de limpeza do mundo. Para Veiga-Neto (2003, p. 10),

> [...] No âmbito da cultura, a situação ideal num mundo completamente limpo seria aquela que chamei de *máxima isotropia* [...], a saber, uma situação sociocultural em que, no limite, cada ponto do espaço social guarda uma relação de identidade com os pontos adjacentes, de maneira que, se atingido tal limite, o conjunto apresentar-se-ia inteiramente homogêneo e com um risco social igual a zero. Em outras palavras, isso significa o rebatimento de tudo e de todos a um Mesmo; em termos culturais, significa uma identidade única e a rejeição de toda e qualquer diferença.

Envolto nessa forma de compreensão generalista, por muito tempo a cultura foi vista como única e universal, ou seja, era única porque se referia ao "melhor" que era produzido, e

universal porque se referia a uma humanidade superior. Nessa linha de pensamento, a educação servia de ponte para que, por meio dela, se alcançassem formas mais “elevadas de cultura”, ou seja, só teria cultura aquele que tivesse acesso à escola. Foi somente nos anos 20 do século passado que foram iniciados os primeiros ensaios de ruptura com esses conceitos de cultura e educação, proporcionados pelas áreas da antropologia, da linguística, da filosofia e posteriormente por parte da sociologia. Então, foi nessa época que começaram a surgir mudanças nas formas de pensar, agir e interpretar a cultura, deixando de ser predominante a visão de universalidade e homogeneidade até então prevalente na sociedade.

Após a primeira metade do século XX, os Estudos Culturais foram efetivos na desconstrução do conceito moderno de cultura, apontando a potencialidade de compreendermos o termo cultura no plural. Ou seja, em vez de falarmos de cultura de forma generalista, falamos em culturas. Esses estudos procedem um deslocamento que ecoa nas formas de compreender o mundo, principalmente no que diz respeito à dimensão teórica e intelectual, para além da questão epistemológica, inseparável da dimensão política, que se manifesta pela imposição de significados restritos e pela dominação material e simbólica.

A atribuição de significados é ao mesmo tempo uma problemática epistemológica e de poder, e sendo assim, é uma questão política. É possível direcionar para decisões políticas, a partir dos significados restritos que se impõem. Essa compreensão se torna mais firme e perspicaz quando envolve significações no campo da cultura, principalmente quando se trata de grupos minoritários, que no caso desta dissertação tem como foco a minoria surda.

Nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro vem atendendo pessoas com deficiência, em que se incluem os surdos, que na concepção de Strobel (2009) são sujeitos que entendem o mundo e o modificam a fim de torná-lo acessível às suas experiências visuais. Dessa forma, a comunidade surda está inserida dentro do conceito de cultura, pois envolve língua, ideias, formas de significação, crenças, costumes, hábitos.

Os estudos de Perlin (2006) compreendem os surdos como sujeitos culturais e bilíngues. Seus estudos descrevem seis tipos de identidade surda: surda, política, híbrida, de transição, incompleta e diáspora. Essas identidades também são caracterizadas por Gesueli (2006, p. 284) em cinco perspectivas:

> 1) Identidade surda: aquela que cria um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso, ou seja, recria a cultura visual, reivindicando à História a alteridade surda; 2) identidades surdas híbridas: aquelas de surdos pós-locutivos, que nasceram ouvintes e se tornaram surdos; 3) identidades surdas de transição: formadas por surdos que viveram sob o domínio da cultura ouvinte (em geral, os surdos oralizados) e que,

> posteriormente, são inseridos na comunidade surda (processo de "des-ouvintização"[15] da representação da identidade); 4) identidade surda incompleta: aquela dos surdos que vivem sob o domínio da cultura ouvinte e negam a identidade surda; 5) identidades surdas flutuantes: formadas por sujeitos surdos que reconhecem ou não sua subjetividade, mas que desprezam a cultura surda, não se comprometendo com a comunidade.

Essas identidades definidas por Gesueli (2006) nos levam a observar os sujeitos surdos por outro viés, diferente do conceito de deficiente, pela ótica de sujeitos culturais. A autora assinala artefatos culturais desses sujeitos, no sentido das produções das pessoas surdas, com sua forma peculiar de entender e transformar o mundo, e de conseguir se comunicar entre os seus pares.

A esse respeito, Strobel (2009) menciona alguns artefatos culturais dos sujeitos surdos, como: experiência visual, linguística, familiar, literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, políticas e matérias. Ressalta-se que, na presente pesquisa, interessa focar no artefato cultural linguístico e na experiência visual.

Assim, o artefato cultural "experiências visuais" consiste na percepção e na interação com o mundo. Como denomina Skliar (2015), as pessoas surdas são sujeitos visuais que entendem e interpretam o mundo, que substituem totalmente a audição pela visão, e que compreendem o mundo a partir de suas experiências visuais. O sujeito surdo percebe os lugares, os acontecimentos ao seu redor por meio de sua visão. Como exemplo, é possível citar que percebem a chegada do momento do intervalo por meio de uma campainha luminosa; ou que entendem que um cachorro late devido à expressão facial do animal.

Outro artefato cultural é a língua de sinais. Gesser (2009) afirma que a Libras é um artefato cultural linguístico dos surdos, desde a forma não convencional, utilizada pelos surdos da zona rural e urbanos, com sinais "caseiros" e convencionados entre seus familiares, até a forma convencional normatizada. Nesse sentido, Strobel (2009, p. 47) complementa:

> A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos e que vai levar o surdo a transmitir e a proporcionar-lhe aquisição de conhecimento universal.

Desde o nascimento e nas interações dos surdos com seus familiares, por meio da Libras, o ato de se comunicar a partir da visão e dos sinais é o que torna essa a sua língua materna, ou seja, a sua primeira língua. Segundo Strobel (2009), essas percepções visuais são artefatos culturais peculiares da cultura surda, que formam seu modo de conceber a sociedade e estar

[15] Ouvintismo é um termo utilizado por Skliar (1999) e definido como sendo um conjunto de representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos, a partir do qual o surdo estará obrigado a se olhar e a se narrar como se fosse ouvinte. Daí decorrem as percepções do ser deficiente, que legitimam as práticas terapêuticas habituais.

presente nela. A autora classifica como artefato cultural o que faz parte da vivência do povo surdo, suas escolhas culturais, seus grupos de convivências, a forma como concebem o conhecimento de mundo, a forma como apreendem o que está à sua volta, o que pode fazer parte de sujeitos que não utilizam a Língua Portuguesa oral como meio de comunicação, e sim o meio visual para fazer suas escolhas culturais.

O discurso da negação da identidade e cultura surda ainda é presente, entretanto. Segundo Hall (2005), a identidade de um indivíduo é construída a partir do convívio entre seus pares e da inter-relação que eles estabelecem com o exterior, não sendo fixa e nem acabada. Assim, podemos afirmar que as identidades surdas são constituídas pelos caminhos que passam, se envolvem, e principalmente pelas interações que estabelecem com os outros, e não pelo fato de terem uma deficiência física. Essas interações consistem no surgimento de um sujeito pós-moderno, sujeito esse multifacetado, e o autor expõe uma identidade que não é fixa, ou seja, uma pessoa poderá assumir diferentes identidades, em várias circunstâncias que poderá viver (Hall, 2005).

Identificar esses discursos e recriá-los é um trabalho de consciência e que exige muitas pesquisas, como sugere Foucault (2005). Esse olhar para o passado é de suma importância para realizar um diagnóstico no presente e entender quem são esses sujeitos hoje. Assim, se compreende o porquê de suas ações no presente e de que maneira se posicionam na sociedade.

Ampliando a temática sobre esse sujeito surdo visual e que tem peculiaridades no que diz respeito à sua língua, cultura e sua identidade, Duschatzky e Skliar (2001) desconstroem a ideia de uma suposta inclusão, dentro de um discurso colonizador, ao afirmar que são camuflados de preconceitos e dominação. Os autores assinalam o conceito de multiculturalismo, ao descreverem de que maneira o mundo moderno usa essa noção para "camuflar" as mazelas do passado, como os genocídios. Ao passo que agrega as pessoas surdas, negras, os indígenas e o homossexuais, também os excluem, pois ainda há um nível de superioridade, em uma posição privilegiada universal. Assim, o multiculturalismo tem, como resultado, a ação cultural que revela a coexistência de culturas diferentes.

Duschatzky e Skliar (2001) nos levam a refletir sobre quem é o "outro", sobre o processo de narrá-lo, e sobre a necessidade de lançar um olhar crítico aos discursos construídos nessas narrativas a respeito desse "outro". Ao longo da história, as mais diversas vozes narraram o sujeito surdo, o que leva a refletir como os diferentes grupos culturais estão sendo representados, sobre quem "está por trás" da representação, do controle e do domínio no olhar do "outro". Dessa forma, a alteridade tem apenas o poder de nomear ou deixar de nomear (Duschatzky; Skliar, 2001).

O mundo moderno se serviu de uma lógica binária para descrever um componente negativo das relações culturais: o indigente, o marginal, o louco e o deficiente. Duschatzky e Skliar (2001) assinalam como uma forma negativa, estereotipada e que esses discursos negativos são velados por essas nomenclaturas. A alteridade, para fazer parte da diversidade cultural, precisa distanciar-se da raça e da sexualidade, ao invés de fazer uma comparação ou se opor aos conceitos propostos pela normalização.

O "outro" reafirma quem somos. O louco confirma a nossa razão, a criança esclarece a nossa maturidade, e assim por diante. O "outro" é um "depósito" das nossas mazelas e dos problemas sociais. O discurso reveste os sujeitos "normais" de poder e dá a eles o direito de exterminar e de resolver o problema com sangue e violências, no entanto, de consciência limpa em nome de um discurso velado.

Strobel (2009) apresenta o discurso estereotipado dos sujeitos surdos e, ao mesmo tempo, o desconstrói, ao apresentar um sujeito que, antes, era descrito como sem cultura, identidade ou língua, mas que passou a ser percebido como um sujeito cultural dotado de identidade, cultura, com normas e valores desenvolvidos no seio familiar, com uma língua, a Libras, e que percebe o mundo a partir de suas experiências visuais.

Esse sujeito surdo, com identidade, cultura e língua, é inserido no sistema escolar e, a partir das suas experiências visuais, compreende, convive e interage na instituição e na sala de aula. Ao vivenciar o dia a dia no sistema escolar, ele necessita se adaptar em um sistema de regras escolares, bem como usar e aprender os conhecimentos, ser avaliado com provas, trabalhos e aulas expositivas a partir da língua portuguesa – que não é a sua língua materna, contando com o auxílio do TILS para fazer a tradução do português para Libras.

Os profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar dos surdos, conforme Skliar (2015), precisam compreender a surdez como uma diferença linguística e cultural, e não apenas como uma deficiência. Ao olhar o "outro" pela ótica de diversidade cultural, possibilita-se que se percebam esses sujeitos em sua alteridade e que se adquiram dimensões epistemológicas e pedagógicas nas práticas culturais.

Os estudos culturais no processo de tradução se tornam de suma importância, visto que esse conhecimento proporcionará, para o receptor, uma compreensão coesa do que está sendo enunciado. O profissional TILS assume um papel importante nos processos de inclusão, ao fazer a mediação entre os alunos surdos, seus colegas ouvintes e os professores, e entre o português e a Libras.

Para o processo de interpretação no atendimento de sala de aula, é essencial que o TILS domine os códigos linguísticos das línguas em questão, e tenha habilidade de entender o sentido

da mensagem em português para, assim, transferi-los aos sujeitos surdos, em Libras. A escolha de um sinal, nesse processo, vai além do seu significado, pois o sentido do sinal escolhido, assim como nas línguas orais, não é fixo. Isso porque um único sinal oriundo dos cinco parâmetros da Libras[16], que forma um sinal, pode ser sinalizado e utilizado em diversos contextos.

O discurso desses indivíduos está pautado em uma língua estruturada gramaticalmente, mas que é diferente na sua transmissão. Nesse ambiente a presença do intérprete tem uma função, ele vai além de um simples profissional, necessita estar inserido na cultura surda, ter a percepção de como esses surdos conseguem entender o mundo que os rodeia, fazer transposição de uma língua oralizada para uma língua sinalizada, atendendo às estruturas formais da língua e adentrando na cultura para poder ter a comunicação adequada e com fluência.

Bakhtin (2016), ao citar o legado de Saussure sobre o conceito do signo linguístico, e dentro dos signos, assinala que há dois elementos que o compõem: o significante e o significado. Logo, ao se aplicar esse entendimento das línguas orais para a língua de sinais, em tudo dialogam, pois o sinal em Libras não é dotado de significantes e significados que se baseiam na representação do sinal.

Diante do processo de interpretação, ao observar as peculiaridades culturais de ambos os lados, o profissional usa o modelo de tradução bilíngue e bicultural. Definido por Quadros (2012), esse modelo preza pelo significado e pelo sentido que os sinais terão para o sujeito surdo, ao visar realizar o serviço de tradução levando em conta a identidade, a cultura e a linguagem desses sujeitos. A autora aponta duas modalidades de interpretação, a simultânea e a consecutiva, e a escolha por uma dessas duas modalidades leva o intérprete a refletir sobre questões culturais, escolhas lexicais, sobre o distanciamento da interpretação mecânica e sobre qual modelo de interpretação é adequado para audiência.

O processo de tradução se desenvolve em dois momentos, o de transferir da língua fonte para a língua alvo e o seu retorno, da língua alvo para a língua fonte, ou seja, traduzir o que o "outro", o sujeito surdo, está comunicando, seja oralmente ou na forma escrita.

Ao longo dos anos, as políticas públicas educacionais do Brasil orientadas pela Constituição Federal (Brasil, 1988), pela LDB/1996 (Brasil, 1996a) e o Decreto nº 5.626/05 (Brasil, 2005) definem diretrizes e apontam caminhos para a inclusão das pessoas com

[16] Cinco parâmetros da Libras: são as diversas formas que uma ou as duas mãos tomam na realização do sinal. Podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão predominante (mão direita para os destros), ou pelas duas mãos do emissor. Os cinco parâmetros são: configuração de mão (CM), pontos de articulação (PA), movimento (M), orientação da mão (O) e expressão facial/corporal.

deficiência em todo o país, incluindo-as no ambiente escolar junto com as pessoas sem deficiência. No entanto, as políticas públicas inclusivas são só um primeiro passo para a alteração dos processos vigentes de ordenação, de estranhamento e diferenças entre os "normais" e "anormais", que têm gerado processos de exclusão na visão de Veiga-Neto (2001).

Historicamente, os sujeitos surdos foram narrados pela ótica dos "normais", por uma sociedade ouvinte, que, para Veiga-Neto (2001), ao passo que os inclui, também passa a excluí-los quando tentam moldá-los e colocá-los em "caixinhas da normalidade" (Veiga-Neto, 2001), tendo como parâmetro os ouvintes. Para o autor, o conceito de normal/anormal desconstrói a "naturalidade" dos termos evidenciados na construção discursiva da modernidade. Sobre essa lógica de "normal" e de "anormal", a modernidade procurou manter a ordem, colonizar e subjugar quem estava fora dela e dos seus padrões de normalidade. Nessa direção, o "normal", no contexto de inclusão escolar, é aquele que não tem uma deficiência, e o "anormal" é aquele que a possui.

Acerca do conceito de inclusão que exclui, Bourdieu e Champagne (2001) denunciam a desigualdade do ensino desenvolvida pelo próprio sistema escolar, bem como seus processos de avaliação, o itinerário escolar, os estabelecimentos de ensino, a própria sala de aula e o currículo. Para os autores, no entanto, a exclusão das pessoas consideradas menos favorecidas pode acontecer de forma branda.

> A escola exclui, como sempre, mas agora ela exclui de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente os marginalizando nas ramificações mais ou menos desvalorizadas (Bourdieu; Champagne, 2001, p. 485).

De acordo com Bourdieu e Champagne (2001), o sistema escolar é excludente, ainda que de forma branda. Em todo o sistema educacional, os processos de ingresso dos alunos menos favorecidos, por meio de avaliações adaptadas, os critérios de avaliação em sala de aula, as exigências de assiduidade, de comportamento, entre outros, são excludentes.

Segundo Ferre (2001), a escolarização foi construída pelos fundamentos binários e é nessa relação que se propala o preconceito. O conceito de normalidade enquadra e normatiza para controlar, dividir e qualificar dentro de um conceito de identidade e diversidade. A autora menciona a produção de um "vazio de realidade" e, assim, a nomeação como "aluno especial" o afasta e o estigmatiza ainda mais como deficiente na mesma medida em que enaltece o sujeito "normal", ou seja, a pessoa sem deficiência.

Os estudos de Veiga-Neto (2001) abordam o conceito de inclusão/exclusão e tecem uma crítica às políticas inclusivas e aos processos educacionais inclusivos atuais, desde a educação

infantil do ensino básico até o ensino superior. Para o autor, nas entrelinhas dessas políticas, o discurso da inclusão dos sujeitos deficientes, ao mesmo tempo que os inclui na convivência de pessoas sem deficiência, gera ainda mais exclusão, ao estigmatizar e estereotipar esses sujeitos. Veiga-Neto (2001) menciona as políticas púbicas inclusivas que garantem a inclusão desses sujeitos deficientes, porém as instituições de ensino não estão preparadas para recebê-las e atendê-las de forma eficaz.

A comunidade surda, ao longo dos anos, luta por seus direitos de acessibilidade no sistema escolar, e são perceptíveis suas conquistas no que tange à sua educação no sistema público, pelas leis e decretos sancionados; no entanto, ao ingressar nas instituições escolares, deparam-se com o despreparo das mesmas ao atendê-los, no completo desconhecimento da Libras por parte dos profissionais da escola, nas inter-relações estabelecidas, bem como nas adaptações arquitetônicas precárias.

Para Libâneo (1994), o professor não é apenas um "transmissor" de conhecimento, seu papel é compreender, envolver e proporcionar interações com/entre seus alunos, pois elas são o centro do processo de educação, no entanto, torna-se inviável para o professor desenvolver sua prática escolar sem uma formação adequada, visto que para o contexto inclusivo é necessário que esse docente tenha uma formação específica para trabalhar com o público-alvo da educação especial. A não formação adequada dos docentes justifica-se pelo seu período de formação anterior às políticas inclusivas, e devido às políticas públicas inclusivas serem relativamente "novas".

No processo de ensino-aprendizagem, Alcântara *et al.* (2007) chamam a atenção do professor universitário para que perceba seus alunos como sujeitos históricos e transformadores da sociedade. Dessa forma, o professor deve ser didático, reflexivo, dinâmico e procurar propiciar um ambiente favorável para o desenvolvimento do aprendizado, porém, como bem apontam as diretrizes educacionais inclusivas, o docente tem a presença do TILS para solucionar a questão de comunicação, no entanto, somente esse profissional intérprete de Libras não consegue solucionar todos os problemas de inclusão/comunicação entre professor/alunado surdo.

Para ampliar ainda mais o olhar sobre o surdo pelo viés cultural, Hall (2005) nos propicia o conceito de identidade e cultura pós-moderna, desviando do caminho da visão estereotipada que vimos anteriormente e do conceito fechado de cultura e identidade citados por Strobel (2009), Llosa (2013), Perlin (2006) e Gesser (2009). Hall (2005) traz a reflexão de que identidade "pura" não existe mais, as identidades antigas estão em declínio, surgindo assim novas identidades, deixando o sujeito moderno fragmentado.

As identidades modernas estão entrando em colapso. Isso ocorre devido à mudança das paisagens culturais que antes eram sólidas e hoje não é mais, como classe, gênero, sexualidade. Essa crise de identidade leva os sujeitos a questionarem sobre si mesmos, duvidando do que ele é (Do que eu gosto? O que é certo? O que é errado?).

Hall (2005) menciona que, ao longo dos tempos, existiram três tipos de sujeitos na concepção de cultura e identidade. O primeiro trata-se do sujeito iluminista, que após a queda do domínio da igreja, torna-se centrado de consciência, baseado na razão e na ciência, é cheio de ambição e de esperança. O segundo é o sujeito sociológico, aquele que possui uma relação entre sujeito e sociedade, e que influencia o outro para se definir. O terceiro é o sujeito pós-moderno, composto por várias identidades; sua identidade é modificada de acordo com os diferentes ambientes em que ele vive; a concepção de identidade sólida definida a partir de uma organização cultural ou étnica não existe mais, não o define mais. Em cada lugar que esse sujeito vai, ele não consegue ser o mesmo, ele necessita mudar (Hall, 2005).

Queremos conduzir essa discussão na direção do sujeito cultural pós-moderno, utilizando desse conceito para também definir as culturas e identidades surdas, pois ele também é moderno, contemporâneo, vive e sofre as transformações sociais como qualquer outra pessoa que vive em sociedade. Dessa maneira, podemos perceber que os conceitos fechados de identidade e cultura dos surdos, ao longo dos anos, vem se aprimorando, deslocando e modificando, como também a sua língua.

As identidades culturais mencionadas até aqui foram tratadas a partir de uma visão de conceito “fechada”, sem interferência de outras culturas na comunidade surda. Entretanto, Hall (2005) descreve que essa identidade e cultura fechada está entrando em declínio, e estão sendo atravessadas e interferidas por outras culturas em todo o tempo. Apropriando do conceito mencionado pelo autor, podemos entender que o sujeito surdo está a todo momento sendo atravessado pelos ouvintes, seja com relação à língua, seja com relação aos seus costumes e jeitos de interagir com o meio.

Ao descrever sobre esse atravessamento, é perceptível esse fenômeno na Libras. A cultura ouvinte e o português atravessam o tempo todo a Libras, e isso é perceptível na formação de sinais, no ato em que os surdos fazem os sinais para as pessoas ouvintes, pois temos a inicial da letra do nome da pessoa na construção do sinal.

A identidade e cultura surda descrita por Strobel (2009) nos remete a uma definição bem limitada do conceito, uma cultura fechada, isolada e pertencente a um lugar fixo. Na contramão de Strobel (2009), a esse imaginário de pertencimento a um lugar fixo e de culturas fechadas sem nenhum tipo de interferências de outras culturas, Hall (2005) conceitua como cultura

nacional, e, com o efeito da globalização, outro conceito trabalhado pelo autor é descontruído, atravessado e conectado com diversas outras culturas, eliminando as fronteiras culturais.

Nessa perspectiva, como consequências da globalização abordada pelo autor, a comunidade surda sofre o declínio de suas identidades, sendo resistentes à cultura ouvinte, e dá lugar às identidades híbridas, tornando-se um sujeito fragmentado e questionador de sua própria identidade e cultura. Todo o sentimento que tinha antes de pertencimento a um lugar com uma identidade e características próprias está sendo esmagado em consequência da globalização, uma sensação de lidar com outras formas de se organizar, viver e se relacionar. A partir do conceituado por Hall (2005), podemos inferir que esses sujeitos surdos estão sendo atravessados pela cultura ouvinte em todos os espaços, principalmente nos espaços escolares.

Um outro conceito abordado por Hall (2005) é o pós-moderno global, um sujeito flexível, capaz de aceitar as diferenças de forma fácil, entretanto, torna-se imperativo identificar o que de fato é pertencente à minha identidade, e o que é de pertencimento do outro. Uma das consequências dessa perspectiva de cultura pós-moderna de Hall (2005) é o sentimento de isolamento/conexão ao mesmo tempo. Como denuncia o autor, nossa identidade não tem mais raízes, pois é atravessada a todo momento pela mídia, imagens, lugares e sistema de comunicação globalizado.

# 4 OS DADOS GERADOS DIALOGANDO COM AS RELAÇÕES CULTURAIS E COMUNICATIVAS DOS EGRESSOS SURDOS

Nesta quarta seção, adentraremos em uma análise profunda dos dados coletados, utilizando as lentes da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). O objetivo principal consiste em "Analisar as relações culturais e comunicativas em um contexto inclusivo dos egressos surdos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Acre (Ufac) *Campus* Floresta". A princípio, dividimos em duas seções.

Para melhor compressão do processo de formação dos sujeitos da pesquisa, esta seção aborda sobre as categorias previamente definidas antes de ir a campo, como: As relações comunicativas culturais entre surdos/alunos ouvintes/professores e as práticas formativas nesse processo de formação inicial. Essas experiências acadêmicas, portanto, são descritas a partir da concepção e da visão dos surdos egressos frente a esse processo de graduação que durou quatro anos, compreendendo de que maneira as relações em sala de aula eram desenvolvidas, levando em consideração alguns aspectos culturais e de identidade surda.

## 4.1 AS RELAÇÕES CULTURAIS NA COMUNICAÇÃO SOCIAL

### 4.1.1 Surdos e os alunos ouvintes

Os egressos surdos descrevem sobre as interações comunicativas com seus colegas de turma, denunciando as trocas sociais entre duas culturas diferentes compartilhando o mesmo espaço acadêmico, a sala de aula. Nos três primeiros semestres da graduação, os surdos enfrentaram desafios no processo de ensino-aprendizagem devido a questões de acessibilidade, e por serem sujeitos culturais diferentes em uma sala hegemonicamente de ouvintes.

A convivência com outras pessoas é imprescindível, as relações estabelecidas com seus pares, culturais ou não, proporciona diversos aprendizados, saberes e experiências. Vygotsky (2007) explicita a importância das interações sociais para o desenvolvimento linguístico e aprendizagem, bem como para a constituição do ser humano. As teorias sociointeracionistas revelam a importância das interações sociais. No entanto, segundo as falas dos surdos, as relações interpessoais existiam de forma muito fragmentada devido elementos importantes nas relações sociais, como a barreira linguística entre os ouvintes e os surdos, que por consequência desencadeia outros elementos que estabelece as relações sociais de forma mais profunda.

As relações entres esses sujeitos torna-se fragmentada a partir da comunicação inexistente ou falhada. No contexto acadêmico dos egressos, eles não falam português, e os ouvintes não sabiam Libras, logo, a comunicação entre eles era falha, não ocasionado um entendimento claro entre as partes. Para Larrosa (2014), as trocas de experiências cotidianas, as trocas de saberes e a comunicação entre sujeitos culturais são elementos importantes para uma interação social que gere frutos significativos nessas relações e que auxiliem no processo de aprendizagem.

Nessa direção, nota-se pelas falas dos surdos entrevistados e a percepção do TILS, a insistência dos elementos comunicação e trocas culturais, que por sua vez afetam o aprendizado com a coexistência de duas culturas em um mesmo ambiente. Vale ressaltar que essa comunicação entre surdos e ouvintes era fragmenta e ou limitada, dessa maneira tanto os ouvintes como surdos utilizavam de gestos e sinais icônicos para estabelecerem uma comunicação mínima possível, e somente no horário das aulas havia uma comunicação mais clara e entendível com a presença dos TILS ao interpretar as aulas expositivas. Desse modo, as falhas na comunicação entre surdos e ouvintes afeta diretamente no desempenho acadêmicos dos surdos, pois como e de que maneira as trocas experencias eram desenvolvidas? Como e de que maneira o saber oriundo das trocas culturais seriam geradas?

> Eu peguei ônibus, e fui pra Ufac. O ônibus era lotado, quente e eu já sabia que era muito longe onde eu ia estudar, da minha casa até a Ufac. Eu cheguei na sala de aula e ninguém falou comigo, achei estranho, mas resolvi sentar e esperar o professor. O professor chegou, falou umas coisas que não entendi, não tinha intérprete, mas eu resolvi copiar o que estava no quadro e depois ia atrás do intérprete no NAI. (SD3)

> No primeiro dia de aula, eu vi que professor começou a falar, logo depois eu via todos da sala observando um aluno e depois outro, até que todos olharam para mim. Eu entendi que era minha vez. Pelo que eu percebi, era para eu me apresentar. Nesse momento eu sinalizei em Libras que eu era surdo. (SD5)

Os egressos surdos SD3 e SD5 foram os dois primeiros surdos do curso de Pedagogia do *Campus* Floresta, iniciando as aulas sem nenhum tipo de acessibilidade comunicacional, e o NAI e a administração da Ufac sabiam da existência desses alunos surdos, porém, os egressos não se declarado surdos no ato da matrícula institucional. Vale ressaltar que no período de ingresso dos surdos na Ufac, o NAI era um setor recém-criado para atender às demandas de acessibilidade em todo o *campus*, enfrentando desafios em sua implementação. Na época, o setor não tinha uma localização acessível como tem atualmente, era localizado em um bloco com pouca circulação de alunos.

Mesmo com o estranhamento de início dos ouvintes sobre os egressos surdos e a forma com eles se comunicavam em Libras, os ouvintes demonstravam ser solícitos e faziam a

tentativa de se comunicar por gestos e escrevendo em papel ou no celular informações importantes. Ao longo do primeiro semestre, os alunos surdos contavam com o apoio da professora de Libras do *Campus*. A referida professora ajudou fazendo a tradução das aulas em Libras por alguns dias, porém, como não era sua função ela interrompeu as atividades de tradução. Relata o SD3: "No quinto dia de aula, uma professora que conheci no meu ensino médio entrou na sala de aula. Fiquei aliviado. Ela ficou uns 2 meses, mas parou de interpretar. Eu voltei a ficar sem intérprete e sem comunicação com os ouvintes".

Apesar da falta de intérprete, os alunos surdos seguiram com seus estudos e, mesmo que através da mímica, estiveram empenhados em garantir mais qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos surdos. Os alunos ouvintes se mobilizaram organizando uma paralisação e reivindicação para contratação de TILS.

A Universidade passou por desafios ao fazer a contratação de TILS, devido à escassez de profissionais habilitados na cidade de Cruzeiro do Sul. Antes da contratação efetiva desses profissionais para o *Campus* Floresta, a reitoria enviou alguns intérpretes do *Campus* sede em caráter provisório para atender às demandas existentes, e foi nesse momento que eu, pesquisador desta dissertação, cheguei na cidade de Cruzeiro do Sul, com o objetivo de fazer a acessibilidade dos alunos surdos, e promover cursos de extensão para capacitar profissionais na região.

Com a paralisação, observou-se solidariedade por parte dos alunos ouvintes à situação vivenciada pelos alunos surdos. Segundo os colaboradores deste estudo (SD3 e SD5), os alunos ouvintes se interessaram em ajudar os egressos nesse processo de inclusão escolar, no entanto, as relações entre surdos e ouvintes esbarrou em muitos entraves, visto que para além das barreiras de acessibilidade, havia duas culturas, a surda e do ouvinte, em um espaço de inclusão, ocasionando questionamentos, incertezas, atravessamento cultural, como também evoca conceitos de igualdade e diversidade.

Os surdos avançam nos semestres letivos. Nota-se, nas falas deles, o atravessamento de sua cultura em todo o tempo por parte dos ouvintes, pois algumas adaptações na sala de aula deveriam ser realizadas, como também algumas mudanças comportamentais dos ouvintes.

> Quando eu estudei no terceiro ano [ensino médio], eu tinha intérprete. O professor mostrava cartazes com figuras e imagens, eu entendia muita coisa. Eu tinha prova diferente dos ouvintes, e minha professora aceitava a forma como eu escrevia. Na Ufac não tinha nem tempo para fazer a prova, as provas que eu fazia não tinham adaptação. Eu gostava mais dos seminários. (SD5)

O atravessamento cultural apontado por Hall (2005) ocasiona entre as culturas em jogo mudanças significativas e influências externas, promovendo assim um sujeito culturalmente

híbrido e multifacetado. A percepção dos surdos era de resistência e estranhamento por parte dos ouvintes diante das mudanças que precisariam ser feitas.

> Coisa muito chata, eu preciso me sentar no canto da sala e preciso me sentar na frente, mas sempre tenho que pedir para as pessoas saírem do meu lugar. Todo dia tinha alguém no meu lugar, uma vez eu pedi para uma colega sair pois era meu lugar, mas ela se recusou, aff!! Tive que me sentar em outra cadeira. (SD5)

> Eu reclamava com o TILS sobre a iluminação. Sempre deixavam tudo apagado por causa dos slides que o professor apresentava, mas como que eu ia ver o TILS e como que iria escrever ao mesmo tempo? Ou eu via os slides, ou eu via a TILS, ou eu escrevia. (SD3)

Pode-se notar o estranhamento e uma fase de adaptações por partes das duas culturas, no compartilhamento de um mesmo espaço, ao passo que as luzes apagadas proporcionavam conforto para os ouvintes, para os surdos gerava transtornos e dificuldades no processo de aprendizagem. A disposição das cadeiras em sala de aula define não apenas uma questão de preferência de lugar, trata-se de um posicionamento logístico de sala de aula que favorece a maior visualização dos surdos para o TILS.

> Tinha muitos ouvintes da minha sala que eu gostava, eles eram legais e engraçados. Eu achava ruim porque eles não sabiam Libras, eles tentavam falar por gestos e mímicas. Eu queria conversar e entender mais o que eles falam, sei lá, estudar juntos ou conversar na hora do intervalo sem ter que pedir ajuda para o TILS. Eu queira poder interagir mais com eles. Às vezes eu percebo que não dá, eles não sabem Libras. Gostaria que eles aprendessem mais rápido a Libras. (SD3)

As relações afetivas entre surdos e ouvintes vão para além do conforto emocional. Segundo Costa-Hubes (2011), as relações sociais resultam em um ensino e aprendizagem mais fluído e dinâmico, favorecendo um melhor ensino aos surdos. O autor elenca ainda que o meio em que estão inseridos os alunos, a sala de aula, necessita ser um ambiente que propicie um ensino com qualidade, como uma sala de aula sem poluição visual para os surdos, iluminação adequada, recursos didáticos visuais e acessibilidade em Libras.

Nessa mesma direção, a fala de SD3 nos conduz a entender que as relações sociais entre os ouvintes e com o ensino era fragmentada devido a falhas na comunicação, pois os surdos necessitam de uma comunicação coesa e em Libras. Somente a tentativa dos ouvintes em se comunicar através da mímica não era o suficiente, resultando assim em prejuízos significativos para a aprendizagem dos surdos. Na concepção de Vygotsky (2007), o resultado das relações sociais proporciona o processo de ensino e aprendizagem de forma eficaz; são nessas relações e comunicações sociais que se geram novos saberes docentes e práticas pedagógicas.

> Eu não entendo muito bem quando tem as atividades para fazer. Os colegas postam áudio no grupo do *WhatsApp* explicando alguma coisa sobre a aula, ou qual texto é

> para ler. Nos dias antes das provas, eu não tenho com quem estudar. Tem um ouvinte que até tenta me ajudar, mas ele não entende o que eu digo. (SD5)

Vygotsky (2007) descreve a linguagem como objeto que medeia a relação do homem com o meio e, principalmente, com as pessoas. No entanto, como vimos nos depoimentos acima, não existe essa mediação, pois é falha a comunicação entre os surdos e ouvintes no curso de Pedagogia. Muito embora se tenha o TILS em sala de aula, há momentos que esse profissional não se faz presente, como sinaliza o SD5. De que maneira ele vai saber o conteúdo do áudio mandado no grupo do *WhatsApp*? Não compete aos TILS as atribuições de mediar todas as interações do curso, fora do ambiente acadêmico e seu espaço/jornada de trabalho. Para os surdos, a falta de comunicação é, sem dúvida, a maior dificuldade enfrentada por eles no processo de graduação, e não poder se comunicar de forma efetiva com os ouvintes ocasiona neles ainda mais angústia, tristeza, isolamento e falta de autonomia.

Os surdos, por sua vez, compreendem as disciplinas ministradas, interpretadas pelos TILS, e por se tratar de uma língua visual, requer um campo visual "limpo", ou seja, com uma boa iluminação, não ter pessoas passando na frente do intérprete, e outros cuidados que os profissionais da área tomam para desempenhar um bom trabalho. Contar com um ambiente preparado para o ensino-aprendizagem se mostra condição *sine qua non*. Tanto os ouvintes quanto os surdos precisam desse ambiente "limpo". O que pode incomodar o ouvinte em sala de aula, impedir uma melhor apropriação dos saberes que ali circulam? Parece certo indicar os ruídos indesejáveis como agentes de "contaminação do ambiente" percebidos em conversas paralelas, sons externos à sala de aula, como de cortadores de grama sendo usados no horário da aula e celulares tocando, para citar alguns. São situações que atrapalham o fluxo do pensamento, de professores e alunos. Para o aluno surdo não é diferente, como qualquer pessoa, ele também precisa de um ambiente favorável à aprendizagem. Isso implica, além de outros aspectos, em uma sala de aula com boa iluminação e com o mínimo de movimentação.

Os primeiros surdos que entraram no curso de Pedagogia, SD3 e SD5, passaram por falta de profissionais e acessibilidade, porém, após um ano de curso a Ufac, por meio do NAI, tomaram algumas medidas de acessibilidade, como também a seleção de monitores para auxiliar os estudantes. Eles precisaram lidar com inúmeras barreiras de acessibilidade para que os próximos ingressantes tivessem recursos mais adaptados às suas necessidades.

Os novos surdos que ingressaram no curso de Pedagogia (SD1, SD2 e SD4) já se depararam com uma estrutura de acessibilidade consolidada. Esses egressos tinham à sua disposição as aulas acessíveis em Libras, o auxílio de monitores nas atividades acadêmicas com o nível intermediário em Libras, uma sala de recurso dentro do setor do NAI, um corpo docente

mais sensível ao processo de acessibilidade e inclusão dos surdos, com as ações do NAI atuando dentro das reuniões de colegiado com informações pertinentes à inclusão dos surdos no curso.

A respeito dos monitores, relatam os egressos: “Eu fiz amizade apenas com um ouvinte, que foi a monitora que estudava comigo, e com os meus amigos surdos. Era sempre nós e a monitora para fazer os trabalhos de aula” (SD1). Conta o SD2: “No segundo semestre veio um amigo de outra turma. O NAI contratou ele pois ele sabia Libras. Foi muito bom porque ele me ajudava nas palavras, o português é difícil”. O SD5 narra: “O monitor foi o único ouvinte que fiz amizade. Eu ensinava a ele Libras e ele me ajudava com o português, porque tem palavras que não entendo”.

As pessoas que os surdos estreitaram os laços de amizades, além dos outros surdos, são os acadêmicos ouvintes estudantes na mesma sala de aula dos surdos, selecionados pelos editais de monitoria, o PROMAED, realizados pela PROAES/NAI, que ganham uma bolsa em dinheiro para auxiliar alunos com deficiência do *campus* nas atividades acadêmicas dentro e fora da sala de aula, organizando grupos de estudos e demais atividades do curso.

Como vimos nos depoimentos acima, o monitor selecionado desenvolve um papel relevante na vida acadêmica dos surdos, incluindo-os nas atividades em sala de aula, acompanhando os surdos nos trabalhos acadêmicos, desenvolvendo os trabalhos em equipes incluindo os surdos em seus grupos. Por saberem um pouco de Libras, corroboram ainda mais para a inclusão dos surdos, estabelecendo a comunicação com os mesmos e partilhando de muitas experiências e trocas culturais.

Percebe-se na atuação dos monitores um ganho para eles, no processo de aquisição de uma nova língua, a Libras, e ganhos significativos no que tange à autonomia dos surdos dentro de sala de aula, como mais interações entre surdos e ouvintes no que tange às discussões sobre as aulas, trabalhos, seminários e outras atividades desenvolvidas pelos egressos. Gesser (2009) trata sobre o conforto cultural e linguístico nos ambientes frequentados pelos surdos, nessa direção, ao passo que a barreira da comunicação entre surdos e ouvintes é eliminada, os surdos sentem-se aceitos e incluídos.

Diante do contexto inclusivo vivenciado pelos egressos, um fator fundamental que impede os ouvintes e os surdos de estreitarem os laços de amizades e, consequentemente, realizarem um aprendizado mais efetivo que as interações e trocas sociais permite, é a língua, e por mais que o TILS esteja em sala de aula mediando a comunicação entre esses sujeitos, é insuficiente. Os problemas de comunicação vivenciados pelos egressos surdos ocasionam, segundo Skliar (2010), repressão das identidades desses sujeitos, gerando subordinação dos surdos aos ouvintes. Esse fenômeno de subalternidade é ocasionado devido à diferença de

língua, identidade e cultura entre os surdos e ouvintes, e não por fatores de não aceitação por parte dos ouvintes, pois como nota-se nas falas dos surdos, os ouvintes eram bastante solícitos em ajudar e apoiá-los. O sentimento de inferioridade é gerado pela diferença de língua e fatores culturais, como afirma Gesueli (2006), o sentimento de inferioridade vai desaparecer quando os surdos estão entre seus pares culturais.

Nessa perspectiva, nota-se a importância de uma política bilíngue e de uma sala de aula acessível em Libras, não só com a atuação profissional do TILS, mas também dos alunos ouvintes e corpo docente. Dessa maneira, a política das escolas e classes bilíngues desenvolvidas no ensino fundamental seria de grande valia para o nível superior. Escola e classe bilíngue oferecem aos surdos autonomia em todos os espaços da universidade, principalmente dentro da sala de aula, no entanto, os participantes deste estudo não tiveram essa oportunidade.

A política bilíngue seria de fato uma saída para muitos dos problemas de comunicação enfrentados pelos surdos desta pesquisa, e aproximaria as duas comunidades ao "pé de igualdade", gerando assim relações mais profundas entre surdos e ouvintes, dando aos ouvintes a oportunidade de aprender uma nova língua, a Libras, e assim desenvolver uma comunicação mais precisa com os surdos, eliminando a barreira de comunicação e de relações interpessoais.

Sensível às demandas de inclusão dos surdos, o colegiado do curso de Pedagogia fez uma alteração em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), ofertando a disciplina de Libras para os primeiros semestres com o propósito de sensibilizar, disseminar a Libras para os alunos ingressantes ouvintes, visando mais comunicação com os surdos. O NAI, em suas ações, realizou a oferta do curso básico de extensão de Libras, promovendo e reforçando ainda mais a inclusão e comunicação para os estudantes surdos.

Debruçando sobre o contexto de inclusão acadêmica dos surdos, Veiga-Neto (2001) propõe avaliar as questões de inclusão submetendo-as ao crivo da hipercrítica no âmbito escolar. Seus estudos instigam a lançar questionamentos sobre um processo de inclusão e as metodologias utilizadas para esse fim, denunciando uma exclusão escolar de pessoas deficientes, ao mesmo tempo que as incluem. Ao observar o período de graduação dos acadêmicos, a própria língua os exclui, ao mesmo tempo que a Libras também os inclui e proporciona acessibilidade nas aulas e comunicação com as pessoas ao seu redor.

Durante os anos de graduação, como mencionam os egressos, grande parte dos ouvintes não aprenderam Libras, porém, se comunicavam com os surdos utilizando um sinal e outro, gestos e poucos sinais apreendidos nas oficinas oferecidas pelo NAI. Relatam os egressos: "Os monitores que me ajudavam nas atividades sabiam um pouco de Libras e eram bastante solícitas em ajudar eu e a minha amiga surda" (SD1). "No último semestre alguns ouvintes me davam

bom dia e até alguns deles tentavam falar comigo em Libras, mas sempre junto com interprete" (SD3). "Muitas vezes eu ajudava a monitora com Libras, ensinava ela, e também recebia ajuda dela para eu aprender o português. Ela escrevia bem e me ajudou no TCC" (SD5). "Teve uma monitora que aprendeu bem a Libras, e que hoje ela trabalha na prefeitura como intérprete. Eu sei que ela fez curso, mas a gente também conversava muito em Libras e às vezes quando o intérprete faltava era ela que interpretava pra mim" (SD4).

Foram muitas práticas comunicativas estabelecidas entres surdos e ouvintes, trocando informações de aprendizagem como apontam os participantes surdos. Entretanto, a maioria dos ouvintes que conviveram com os egressos surdos não conseguiu aprender uma outra língua, sendo inviável proporcionar uma sala bilíngue, o que seria ideal para os surdos.

Os acadêmicos surdos, de acordo com Gesser (2009), adentram no ambiente onde a Língua Portuguesa é majoritária e sentem-se retraídos, em grande parte pela ausência de comunicação – esta os leva a um alheamento compulsório e adverso às possibilidades de trocas significativas que viabilizam experiências, interações com o outro, com a linguagem, com o contexto e com as coisas, a partir dos significados que conseguem produzir. Muito embora a autora aponte para essa direção, os egressos surdos desenvolveram trocas e experiências culturais, comunicativas, e aprendizados que deram a eles sentidos e significados.

A relação acadêmica, sendo predominantemente organizada a partir da língua oficial brasileira, faz desse espaço um não espaço de experiência para o surdo, uma vez que uma pessoa surda utiliza a língua na modalidade espacial visual. Nessas situações, a sala de aula na academia, por ausência de interações linguísticas, pode dar outros rumos em relação à valorização do pensamento do outro, da mesma forma que o conhecimento que trazem em sua bagagem, enquanto agentes sociais.

Quando o sujeito surdo se manifesta em sua fala, ele faz a tentativa de comunicação, utilizando-se de vários meios para compreender e ser compreendido. O que se nota, no meio acadêmico, é a percepção dos outros discentes de que esta pessoa surda não tem vivência, não conhece as interações que constituem um ser social. A experiência vivida pelos surdos, dentre muitos outros fatores, inclui a maneira de conceber o mundo e, por essa via, se dá o conhecimento, a compreensão e as intercorrências de significados. Por esse aspecto, essas pessoas necessitam participar de grupos sociais e estarem inseridas em ações cotidianas.

Dentro e fora do meio acadêmico, a comunicação tem um significado primordial, e com os surdos age acentuadamente para efeitos de inclusão efetiva nesse contexto. As interações linguísticas são uma das primeiras necessidades que se impõem para a comunicação e para o sentimento de pertencimento nesse ambiente. As conversações, as trocas de experiências, as

vivências se dão pela fala, e ter "voz" significa colocar-se frente a situações de poder falar, ser ouvido e compreendido; essas são necessidades inerentes ao ser humano, como explica Larrosa (2014, p. 74): "a palavra 'experiência' nos serviu e nos serve para nos situar num lugar, ou numa intempérie, a partir da qual se pode dizer não: o que não somos, o que não queremos".

Ao criticar à educação contemporânea, Larrosa (2014) proporciona a ver a educação de duas formas: a primeira, baseia-se em ver a educação pelo viés da ciência e técnica, oriundos de uma corrente positivista; a segunda forma parte de uma visão pela ótica da política e da crítica, tendo a ideia de que o professor precisa desenvolver seu lado crítico. Nessa direção, ao debater as duas formas de ver a educação, Larrosa (2014) nos mostra uma terceira maneira: vê-la pelo viés da experiência e do sentido.

Este estudo explora o desconforto vivenciado por surdos egressos em sua relação com ouvintes, especialmente em ambientes educacionais. A comunicação fragmentada, decorrente da desigualdade de acesso à Libras e da falta de conhecimento da mesma por parte dos ouvintes, é apontada como a principal causa desse mal-estar. Conforme aponta Gesser (2009), os surdos constroem sua visão de mundo predominantemente através de experiências visuais. Essa particularidade gera uma cultura rica e vibrante, com suas próprias formas de expressão, valores e costumes.

A comunicação fragmentada entre surdos e ouvintes, decorrente da desigualdade de acesso à Libras, gera diversos desafios à inclusão social e educacional. A falta de domínio da Libras por parte dos ouvintes os impede de se comunicar de forma eficaz com os surdos, criando barreiras à compreensão mútua. A Libras é uma língua gestual e visual, por isso, os surdos precisam de um campo visual limpo, sem interferências ou poluição visual, conforme descreve Quadros (2012). A autora cita a vestimenta inadequada dos intérpretes, a iluminação insuficiente, desenhos coloridos ou cartazes grudados em sala de aula e pessoas que passam entre os surdos e o intérprete, ou seja, invadem o campo visual. Descrevem os participantes da pesquisa: "Muita gente passava na minha frente e na do intérprete, isso era todos os dias, sempre acontecia isso" (SD2). "Não gosto quando eu me sentava atrás de alguém pois tinha que ficar virando a cabeça de um lado pra outro pra ver interprete [...] O professor caminhava pela sala e ficava em frente do intérprete, como que eu ia ver?" (SD4).

Segundo Veiga-Neto (2001), a política de inclusão ao mesmo tempo que inclui pessoas com deficiência, também as exclui, como percebemos nas falas dos egressos surdos, participantes deste estudo, seja de forma implícita ou explícita. Por exemplo, os surdos tem o mesmo material impresso que os ouvintes, porém ao lerem o material, o surdo não tem o mesmo entendimento devido à dificuldade de leitura. Ou, quando o professor usa um filme para fazer

uma resenha crítica, os surdos estão inclusos, vendo o mesmo filme, tendo a mesma atividade, porém a compressão dos surdos nessas atividades não é completa, devido à acessibilidade e dos processos de tradução de uma língua para outra.

No contexto ao qual os egressos estavam inseridos, percebe-se a compreensão dos surdos como pessoas deficientes, necessitadas apenas de um aparelho auditivo para sua deficiência. No entanto, Perlin (2006) nos leva à compreensão dos surdos como sujeitos diferentes e não deficientes, ou seja, dotados de identidade e cultura. São pessoas bilíngues e necessitam de algumas adaptações na sala aula e no desenvolvimento das práticas pedagógicas para que de fato esse sujeito adquira conhecimento a partir da perspectiva inclusiva.

Ao passo que as práticas pedagógicas e sociais precisam ser ressignificadas, nesse processo de formação os surdos passaram por mudanças culturais significativas. Mesmo com políticas insuficientes e práticas pedagógicas aquém das necessidades desses alunos, houveram mudanças significativas, positivas tanto para os surdos quanto para os ouvintes. No que tange aos ouvintes que conviveram com os surdos, alguns deles adquiriram Libras a nível intermediário e alguns deles tornaram-se intérpretes; outros, apesar de não terem aprendido a Libras, foram também sensibilizados com o processo de inclusão.

No que tange às mudanças sofridas pelos surdos, nota-se que mesmo diante de um contexto cultural e comunicativo com muitos entraves, aos poucos foram se tornando autônomos dentro da universidade. Conforme apontam os estudos culturais do pós-modernismo de Hall (2005), ao passo que homem moderno é atravessado culturalmente o tempo todo, os egressos do curso de Pedagogia também passaram por esse fenômeno em todas as atividades acadêmicas, nas interações com os alunos ouvintes, nas práticas pedagógicas.

Observa-se que os egressos tomaram a postura de enfrentar o sistema de inclusão com todas as falhas, passando por cada etapa da graduação, moldando-se, compreendendo que o espaço de sala de aula é um lugar plural e que precisavam sair de sua zona cultural confortável e seguir socializando com os demais da turma, tendo o entendimento de que os professores só conseguem se comunicar de forma precisa com o auxílio dos TILS.

### 4.1.2 Os surdos e professores em uma relação de ensino-aprendizagem

Nas aulas expositivas, cada docente possui uma didática própria, conduzindo suas aulas de forma a proporcionar o ensino a todos, porém, cada aluno entende de uma forma e aprende de uma maneira diferente uns dos outros. Para Libâneo (1994), o professor além de transmitir o conhecimento, proporciona relações e interações sociais que resultam em novos

conhecimentos e práticas pedagógicas. Nesse processo, portanto, alunos e professores aprendem ao mesmo tempo.

Nas relações estabelecias entre alunos e professores por meio da comunicação coesa e clara, o ensino e aprendizagem são desenvolvidos e experienciados, no entanto, para o contexto dos egressos surdos, essas relações se constituíram a partir da mediação de um TILS, realizando a ponte entre eles, os surdos e os professores do curso de Pedagogia.

Os egressos entrevistados descrevem pouca ou nenhuma relação mais próxima com os professores regentes, devido à falta de comunicação entre surdos e professores, mesmo com a presença do TILS: “Eu sempre falava com a intérprete, mas com o professor somente acenava para ele, e ele a mim, pois ele não sabia Libras” (SD1). “O professor ficava lá no canto dele, e eu no meu, tranquilo. Na hora das atividades em sala eu via sempre o professor ir até os ouvintes, mas com os surdos não” (SD3).

> Os professores só cobravam muito, muita atividade, muito texto para ler, mas conversar como os ouvintes eu não conseguia. Eu via o professor sempre falar com o TILS, às vezes eu queria perguntar algo ao professor, mas aí o TILS me falava que não era interessante e às vezes respondia pelo professor, aí eu desistia de falar com ele. (SD2)

As relações entre os surdos e professores, são em todo o tempo interrompidas devido à comunicação intermediada pelos TILS. Nessa direção, observa-se um desejo por parte dos surdos por uma comunicação mais direta, ou seja, comunicar-se em Libras diretamente com o professor sem a mediação do TILS. Como indicam Machado e Prestes (2007), os seres humanos se constituem a partir da linguagem, e cada sujeito cultural necessita de comunicação para poder apender, conviver com outras pessoas e obedecer às regras de convivência. Com a falta de comunicação, portanto, nos tornamos isolados uns dos outros.

Nessa direção, mesmo com a mediação da comunicação entre os surdos e o corpo docente do curso pelos TILS, os egressos apontam para pouca ou nenhuma relação mais próxima entre eles. Pela ótica dos egressos, os professores não passam de apenas transmissor de conhecimento.

Para Libâneo (1994), o professor não é apenas o transmissor, seu papel como educador é também de compreender, envolver e proporcionar interações aos seus alunos, pois as interações entre professor-aluno são o centro do processo de ensino-aprendizagem. Behrens (1996) chama a atenção para o papel do professor, sendo didático, reflexivo, dinâmico e propiciar um ambiente favorável para desenvolvimento do aprendizado.

É visível nas aulas ministradas pelos docentes do curso o desenvolvimento de seu papel, proporcionando um ambiente favorável para a promoção do conhecimento. No entanto, seus

esforções não alcançaram os egressos surdos, pois, como descrevem Machado e Prestes (2007), a comunicação falhada ou a falta dela ocasiona o isolamento social. Mesmo com a mediação dos TILS, os surdos necessitam de uma comunicação direta com o professor, comunicação essa descrita na modalidade bilíngue da educação especial. Vale ressaltar que esse isolamento sempre ocorrerá, pois torna-se inviável o aprendizado da língua de sinais por parte do corpo docente, por diversos motivos, sejam eles de afinidade ou de tempo.

Os surdos nos contam exatamente ao contrário do que os teóricos abordam em seus estudos. Bariani e Pavani (2008) descrevem que a sala de aula universitária é um espaço de participação acadêmica e de muitas relações interpessoais estabelecidas, contudo, para os acadêmicos surdos isso não é uma realidade; a língua os impede de estabelecer essas relações, principalmente com os professores, sendo então excluídos dentro de um sistema de inclusão.

Para Antunes (2006), estabelecer relações afetivas são importantes para o desempenho acadêmico e influencia positivamente no rendimento dos alunos, no entanto, os surdos passaram pelo período da graduação sem esses estímulos ou motivação que as relações afetivas proporcionam. Como descrito nos depoimentos dos alunos, eles tinham apenas poucos cumprimentos dentro da sala de aula e alguns acenos de cabeça ou de mão ao passar por algum professor pelos corredores da universidade.

> [...] A afetividade influencia o processo de aprendizagem, facilitando-a, pois nos momentos informais, os alunos aproximam-se do professor, trocando ideias e experiências, expressando opiniões e criando situações a serem utilizadas em sala de aula e a partir de então se torna possível estabelecer trocas mútuas de relações positivas que irá influenciar no melhor desempenho durante as atividades escolares [...]. (Freitas; Miguel, 2019, p. 926).

Mediante a citação, os autores nos mostram a importância das relações interpessoais, das conversas informais nos corredores, dentro da sala de aula, em uma lanchonete, etc. Os momentos informais proporcionam aos alunos a troca de experiências e de saberes, porém os surdos desta pesquisa não tiveram esse momento, devido à barreira linguística. Pode-se mencionar a presença do TILS nesse processo de mediação comunicacional, porém esse profissional não pode estar em todos os lugares.

Os surdos, nesse ambiente de inclusão, são excluídos de muitas outras formas, como bem critica Veiga-Neto (2001). Como e de que maneira esses acadêmicos surdos estão inseridos e incluídos dentro de um espaço acadêmico em que todo o tempo são excluídos pela sua língua? Os depoimentos dos surdos para esse estudo trazem sentimento de frustração e de tristeza ao falar sobre a convivência com os professores nesse período de graduação. “Não fiz amizade com professor, eles não sabiam Libras. Eu apenas cumprimentava de longe nos corredores, às

vezes queria até tomar um lanche com eles na cantina, mas como ele não me entendia acabava que não ia até o professor" (SD4). "Queria tirar minhas dúvidas sem ter que chamar o intérprete, igual como os ouvintes fazem" (SD5).

Os depoimentos dos SD4 e SD5 demonstram insatisfação em não poder ter uma interação mais estreita com os professores. Paralelo a essa relação truncada pela língua, temos outros surdos que revelam o quanto eles se sentem valorizados ao ter aulas ministradas por professores que sabem Libras: "No terceiro período eu tive a disciplina de Libras, a professora era fluente na língua de sinais e sempre que eu tinha dúvidas eu perguntava direto para ela, e ela me respondia, me sentia igual aos ouvintes" (SD4). "Eu ajudava a professora de Libras na aula dela, eu gostava das aulas dela porque eu podia dar a minha opinião, e ver como o intérprete fazia a tradução voz para os ouvintes, eles ficam atentos olhando eu sinalizar" (SD1). "Um dia fui tomar café com a professora de Libras e então ensinei a ela alguns sinais que ela estava em dúvidas, e sinais que eu desenvolvo com outros surdos no NAPI" (SD3).

Nota-se que com a presença de um professor bilíngue os surdos eram mais participativos dentro de sala de aula, sentindo-se valorizados enquanto sujeitos que utilizam uma outra língua dentro da sala de aula. O intuito de descrever os dois tipos de professores pelas narrativas dos surdos, o que é Português-Libras e o que não é, consiste em colocar em evidência as trocas de saberes e as experiências que resultam das relações estabelecidas entre professores/surdos vivenciadas em alguns momentos de interação interpessoal nesse período de graduação. Trocas de saberes e composição de sentidos, tais como: utilizar um novo sinal convencionado pela comunidade surda da localidade, elaboração de uma didática que além de contemplar o público surdo alcança os demais alunos com mais eficácia e proporciona um ambiente de valorização cultural.

Como mencionado nesta seção, não basta apenas incluir os surdos disponibilizando um profissional para fazer a tradução dentro da sala de aula, o professor é uma peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem que incentiva e motiva os alunos, como bem descrevem Freitas e Miguel (2019) em seus estudos. Nessa perspectiva, o professor regente saber Libras é um fator preponderante que motiva e incentiva os surdos, tornando um ambiente propício ao aprendizado acadêmico.

Diante do exposto, foi inviável que o corpo docente da Ufac aprendesse a língua de sinais em tempo hábil para atender às necessidades dos surdos. A teoria mencionada corrobora ao pleno desenvolvimento da aprendizagem, porém, para a realidade dos surdos nesse período de formação que vivenciaram era impossível. A Ufac, tendo o NAI como setor responsável para tratar de assuntos pertinentes à inclusão dos surdos, ao longo dos semestres cresceu e aprimorou

a forma de atender com mais eficiência os surdos, para diminuir as barreiras nas relações comunicativas com os professores, como: a contratação de interprete, a seleção de alunos monitores que tinham o conhecimento de Libras a nível básico ou intermediário, a promoção de palestras sobre a inclusão de surdos para todo o corpo docente e comunidade acadêmica. Diante das medidas adotadas pelo NAI, os professores tiveram o profissional intérprete para fazer a mediação em suas aulas, e em outros momentos a presença dos monitores que ajudavam nessa comunicação.

"Os professores têm que falar comigo em Libras, é bom e importante, mas eles não aprender" (SD3). O relato deste participante indica a importância de um professor bilíngue para o desenvolvimento da educação do surdo. Apesar de haver previsão nas leis e decretos[17] nacionais para educação bilíngue, de forma a promover acessibilidade à esse público estudantil, essa não é uma realidade nacional, por diversos fatores. Cita Lima (2022): falta de reconhecimento da Libras como língua, despreparo das instituições, padronização deficiente, desafios na formação de professores e visão limitada da inclusão.

Na sala de aula de um curso de graduação, a relação do professor com o aluno surdo depende justamente dessa comunicação. Se o docente não dominar a língua brasileira de sinais, será requerido, inevitavelmente, um terceiro sujeito, que é o intérprete em Libras, que se coloca como mediador da conversação. Esse universo faz parte da cultura de pessoas surdas, uma condição para as possibilidades de comunicação com o outro que não faz uso da linguagem de sinais. O tradutor e intérprete da língua de sinais transita em duas dimensões, a da língua oral e a da língua gesticulada.

Para a tradução e interpretação das aulas, algumas práticas dos envolvidos, ouvintes ou não, levaria a termo se fossem observados alguns pressupostos facilitadores do processo. Para o aluno surdo, a capacidade de ver é mais desenvolvida. Se o professor explora essa capacidade com acuidade, utilizando-se de elementos visuais e imagéticos à sua prática pedagógica, a compreensão e experiência do surdo seria mais aguçada. A leitura de imagens é uma prática recorrente do não ouvinte e, dessa forma, à medida que as imagens são associadas a textos escritos, as possibilidades de aproximação de sentidos ficam mais efetivas. Com o sentido imagético, seja ele concreto ou abstrato, como figuras e poemas, se podem viabilizar ações para

[17] O Decreto nº 5.626/2005, em seu texto, descreve a metodologia bilíngue como parte incluída na educação especial. A Lei nº 14.191/2001 e o PL 4.909/2020 introduziu a educação bilíngue dentro da LDB 9.394/1996, tornando a educação bilíngue uma modalidade de ensino, atendendo os surdos em escolas e classe bilíngues, nas escolas regulares e em polos de educação bilíngues de surdos.

um desenvolvimento educacional no contexto da inclusão. Desse processo participa toda a comunidade acadêmica, uma vez que a relação se dá nas interações.

A realidade de um sujeito surdo pode não ter gerado ganhos significativos na comunicação nas relações entre surdos e o corpo docente, porém gerou ganhos significativos, sensibilizando o corpo docente na elaboração de suas aulas e na sua didática, trazendo para suas aulas expositivas slides com mais recursos visuais, fazendo perguntas para os surdos instigando-os a participarem juntamente com os ouvintes. “Alguns professores levavam slides, mostravam as imagens com as palavras em português. Isso era bom, ficava mais claro para entender. Não gostava quando era só leitura, leitura e leitura, entendia muito pouco” (SD1).

> O professor me fazia algumas perguntas e eu tinha que responder na frente de todos da sala. Às vezes quando eu sabia da resposta eu gostava, eu interagia, não tinha vergonha. Eu gostava muito de seminário, não ficava nervoso como eu ficava nas provas (SD4)

A prática pedagógica de alguns professores vem passando por uma transformação inspiradora, marcada por mudanças significativas na elaboração de slides e na seleção de recursos didáticos. Essa iniciativa, impulsionada por um debate crescente entre os educadores, busca instigar a participação ativa dos alunos surdos nas aulas, promovendo um aprendizado mais inclusivo e eficaz.

Nesse contexto em constante evolução, o papel do professor se torna ainda mais crucial, conforme destacado por Libâneo (1994). Mais do que um mero transmissor de conhecimento, o professor assume a responsabilidade de fomentar interrelações significativas com os alunos em sala de aula, criando um ambiente propício para o aprendizado e para a reflexão crítica. Essa postura reflexiva gera um saber docente aprimorado, que se traduz em um ensino de qualidade que alcança a todos os estudantes, independentemente de suas diferenças.

Conforme aponta Cavaco (1991), a sala de aula se configura como um lugar permeado por incertezas, tanto para os alunos quanto para os docentes. Essa dinâmica, longe de ser um obstáculo, revela-se como um espaço fértil para construção e desconstrução do conhecimento, abrindo caminho para o florescimento de novas práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos envolvidos.

Para os alunos, as incertezas presentes na sala de aula se manifestam de diversas formas. Sejam eles surdos ou ouvintes, cada indivíduo traz consigo suas próprias experiências, saberes e estilos de aprendizagem. Essa multiplicidade de perspectivas exige do professor um olhar atento e sensível às necessidades individuais, impulsionando a busca por metodologias

inovadoras e estratégias pedagógicas que possibilitem a todos os alunos um aprendizado significativo e engajador.

Ao abraçar as incertezas dos alunos como oportunidades de crescimento, o docente abre caminho para a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo, onde diferentes vozes são valorizadas e o conhecimento é construído de forma coletiva. Através da experimentação de diferentes abordagens e da constante reflexão sobre a prática, o professor torna-se um agente de transformação, promovendo uma educação que atenda às necessidades e potencialidades de cada aluno.

As incertezas vivenciadas pelos docentes também desempenham um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem. Ao se deparar com os desafios e dilemas presentes na sala de aula, o professor é instigado a questionar suas próprias práticas, buscar novos conhecimentos e aprimorar suas habilidades. Essa postura reflexiva torna-se um motor para o desenvolvimento profissional contínuo, impulsionando o docente a buscar soluções inovadoras para os desafios que enfrenta.

Ao se colocar como um eterno aprendiz, o professor abre-se para novas experiências e perspectivas, enriquecendo sua prática pedagógica e ampliando seu repertório de ferramentas para lidar com as incertezas do dia a dia na sala de aula. Essa busca incessante por aprimoramento profissional contribui para a construção de uma educação de qualidade, onde o ensino é dinâmico, engajador e capaz de preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

### 4.1.3 Surdos e intérpretes: as relações sociais nos momentos de formação

Dentre as interações vivenciadas pelos surdos dentro do curso de Pedagogia, como forma de promover a acessibilidade o *Campus* Floresta disponibiliza o profissional intérprete que desenvolve um papel fundamental no processo de acessibilidade durante o período da graduação dos surdos. Esse profissional facilita a comunicação, em todos os espaços frequentados pelos surdos, como: espaços da administração, laboratórios, teatro, biblioteca e principalmente dentro da sala de aula.

Os egressos possuem também acessibilidade em Libras em todos os eventos promovidos pela instituição, sejam eles presenciais ou virtuais, são ofertados o serviço de tradução e interpretação, desde que os surdos solicitem ao NAI, acessibilidade em Libras para grupos de estudos, leitura e produção de texto, tanto do português para Libras e vice-versa.

Para o desenvolvimento das atividades de tradução e interpretação dentro da universidade, os TILS obedecem a um código de ética estabelecido pelo Encontro Nacional de Intérpretes em 1992, no Rio de Janeiro, tendo como referência a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS). O código de ética define a postura e a atuação do profissional intérprete, mantendo a imparcialidade e a neutralidade nas traduções.

Quadros (2004) enfatiza outras regras de conduta, como: a fidelidade, confiança, sigilo, integridade e sobretudo o respeito à cultura e identidade surda. Entretanto, essas diretrizes citadas tornam-se imperativas em obedecê-las em sua totalidade, principalmente o quesito fidelidade de interpretação e imparcialidade, devido a necessidade de ter relações mais próximas com os intérpretes devido à hegemonia ouvinte na sala de aula.

Para além de suas funções, o TILS acaba desenvolvendo muitas, que não são de sua competência, no entanto, são necessárias para dinamizar o atendimento e minimizar alguns problemas afetivos e de comunicação entre TILS e surdos. A relação saudável entre surdos/intérpretes é de suma importância para que o ensino-aprendizagem seja produtivo.

Pelo fato de os surdos serem uma minoria linguística, os TILS passam a ser a pessoa de maior referência e de apoio afetivo e emocional, por exemplo para conversar e desabafar sobre alguma coisa pessoal dos surdos. Para além de questões relacionadas a conforto afetivo, as relações entre surdos e intérpretes propicia um conforto linguístico e visual, ou seja, um costume visual da sinalização em Libras dos TILS, bem como os sinais desenvolvidos entre si para dinamizar a tradução.

No processo de interpretação em Libras, existem palavras e termos muitos específicos e científicos que não possuem sinais específicos, ou não é de conhecimento tanto do TILS como dos surdos e, na ausência de um sinal para uma palavra, os TILS junto com os surdos criam um sinal para a determinada palavra desconhecida.

A empatia, como um elo crucial na interação entre surdos e TILS, abre portas para uma comunicação coesa e enriquecedora. Mais do que a simples capacidade de se colocar no lugar do outro, a empatia entre surdos e TILS envolve uma profunda compreensão mútua, construindo uma base sólida para o sucesso da comunicação. Na percepção dos surdos, os TILS transcendem a mera relação profissional, são vistos como amigos, confidentes, conselheiros e figuras de apoio em diversos momentos da vida, inclusive fora do ambiente escolar. Essa percepção reforça a importância da empatia na construção de uma relação sólida e duradoura, no entanto, essa visão dos surdos gera situações conflituosas, não reconhecendo que em

determinados momentos o TILS reportará a eles hora como profissional, e hora como um amigo ou confidente.

Os egressos assim relatam: “Eu sempre tive uma boa relação com os intérpretes, em muitos momentos a intérprete me ajudava quando eu não tinha tempo para estudar para a apresentação dos seminários, trocando a tradução voz para eu não reprovar” (SD2). “Algumas vezes a intérprete mudava a tradução voz pois tinha conteúdos que os professores cobravam, mas que não nos dava nenhuma assistência, somente cobrava” (SD4). “Lembro que uma vez eu não estudei para a apresentação do seminário, então pedi para o intérprete faltar, pois assim eu ganharia mais tempo para estudar e me preparar e não ser punido” (SD5).

Ter uma relação que ultrapassa os limites da neutralidade e imparcialidade é uma necessidade gerada a partir da falta de comunicação que os surdos têm com seus colegas ouvintes, dando ao TILS outro papel de cumplicidade a ser desenvolvido por ele, o papel de amigo, confidente. Nessa relação temos dois pontos principais, que são: a) o interprete como profissional, que necessita de uma relação harmoniosa para convencionar sinais para os termos técnicos no decorrer das aulas, há momentos em que os surdos precisam auxiliar os intérpretes no processo de tradução, bem como informar sinais que estão em uso, desuso, sinais que o profissional não lembra e principalmente novos sinais convencionados pela comunidade surda da localidade; b) o intérprete como ferramenta para burlar o sistema de sala de aula, como colar nos exames, ganhar novos prazos para a entrega de um atividade ou apresentação de seminário, pedir ao tradutor para trocar a tradução voz pelos termos corretos ou adequados, vencer a escrita do português pedindo para o TILS fazer a atividade de escrita. Devido ao código de ética da profissão, o TILS é impedido de delatar quaisquer aluno em sala de aula, pois o mesmo é neutro e imparcial, no entanto, os próprios egressos relatam que utilizaram dessas estratégias para burlar as regras na academia em alguns momentos, em função desta relação harmoniosa vivenciada por eles.

O cotidiano entre esses sujeitos gerou saberes tanto para os surdos quanto para os intérpretes. O conhecimento gerado nas interações são alguns como: clareza e familiaridade com a interpretação, aquisição de vocabulário tanto escrito quanto em sinais e maior ganho na escrita do português. Para os intérpretes são ainda mais significativos, proporcionando os seguintes saberes: optar por escolhas lexicais que sejam de conhecimento dos surdos, a interpretação desse profissional se torna mais dinâmica a partir disso; ganhos de vocabulários, ou seja, sinais; o entendimento de como os surdos compreendem um conteúdo e desenvolvem outras práxis dentro da sala de aula.

Os entrevistados em unanimidade declaram não ter nenhuma convivência conflituosa com os intérpretes da sala, no entanto, eles criticaram a fluência dos TILS. Pelo olhar dos surdos, os profissionais que atuaram no curso não possuem o nível de fluência, visto que em muitos momentos os surdos não se sentiam contemplados nem na tradução voz e muito menos na interpretação do português para Libras, isso devido à habilidade de leitura labial dos egressos e a clareza e a execução sinalizados pelos interpretes, como por exemplo a execução de sinais que fogem dos parâmetros da Libras, em outras palavras, sinais mal feitos.

> Os intérpretes em muitas vezes ficavam quietos, faziam os sinais errados, e também sempre me perguntavam qual o sinal dessa palavra, ou sinal de outra palavra. Eu via o professor falar com a turma e o TILS não sinalizava, em alguns momentos via a turma toda rir e eu via toda a algazarra, mas não entendia nada. Ao perguntar para a intérprete ela apenas sinalizava que era uma piada, e eu continuei sem saber o motivo pelo qual todos haviam rido. (SD4)

Frequentemente os surdos relatam a falta de fluência e habilidade em Libras por parte dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS). Essa situação paradoxal gera frustração, pois a presença do TILS, cujo objetivo é eliminar as barreiras linguísticas e promover a acessibilidade para os surdos, acaba se tornando uma nova barreira à comunicação eficaz. Durante as atividades de interpretação em sala de aula, diversas implicações e empecilhos surgem, dificultando a compreensão dos alunos surdos.

Algumas tomadas de decisões pelos TILS, de modo geral, implicam em ser mais uma barreira para os acadêmicos surdos, tais como a opção por utilizar um modelo de tradução em detrimento de outro, a posição e a localização que o TILS adota em sala de aula, as escolhas lexicais que esse profissional escolhe no ato da interpretação e afinamento de estratégias com o professor regente.

O código de ética do TILS, proposto por Quadros (2004), estabelece um conjunto de princípios que norteiam a atuação desses profissionais. No entanto, a realidade dos alunos surdos no contexto educacional brasileiro apresenta nuances que desafiam e, em alguns casos, exigem flexibilidade na aplicação das normas éticas. Os surdos, assim como os ouvintes, recorrem a “truques sociais” em diversos momentos da vida, como fingir estar atento em aula, mentir para evitar punições ou colar em provas. Essas estratégias, embora questionáveis do ponto de vista ético, podem ser utilizadas como mecanismos de sobrevivência em um sistema que nem sempre garante a plena inclusão.

No ambiente escolar, a situação dos surdos se torna ainda mais complexa. A falta de pares surdos em sala de aula, a dificuldade de comunicação com professores e colegas ouvintes e a dependência do TILS para a tradução e interpretação limitam as opções dos alunos surdos

para lidar com as demandas da aprendizagem. Nesse contexto, o TILS se depara com um dilema ético: manter-se fiel ao código de ética, mesmo que isso signifique negar aos alunos surdos os "truques sociais" que os auxiliam na inclusão, ou flexibilizar as normas para garantir a participação e o aprendizado dos alunos, mesmo que isso implique em transgressões éticas.

Os surdos, assim como qualquer outra pessoa, carregam consigo desejos, sonhos e necessidades. No entanto, muitas vezes se deparam com a cobrança, por parte da sociedade em geral, de uma postura e comportamento perfeitos, de quem precisa sempre estudar e se esforçar o dobro que os ouvintes, como se a surdez os definisse como indivíduos excepcionais. Essa visão errônea gera expectativas irreais e ignora a individualidade de cada pessoa surda.

O TILS, como profissional que atua na interface entre a comunidade surda e a ouvinte, tem um papel fundamental na construção de uma relação inclusiva e respeitosa. Sua postura deve ser pautada pelo respeito às necessidades e individualidades dos surdos, reconhecendo que a inclusão vai além da mera disponibilização de um profissional para a comunicação.

Para Veiga-Neto (2001), a verdadeira inclusão significa proporcionar aos surdos a oportunidade de participar plenamente de todos os aspectos da vida social, respeitando e valorizando sua cultura e identidade, proporcionado a eles um ambiente onde possam se expressar livremente e exercer sua alteridade sem constrangimentos.

Na relação entre surdos e TILS, nem sempre o profissional atua como um facilitador da comunicação e da inclusão. Em alguns casos, o TILS pode se tornar uma barreira para os surdos, tanto no que se refere à execução de suas funções em sala de aula (tradução, interpretação, escolha de modelos e modalidades de interpretação), quanto no relacionamento interpessoal. Nessa direção, o TILS que não possui um conhecimento profundo da cultura surda e da Libras pode cometer erros na tradução e interpretação, gerando frustração e dificuldade de comunicação para os surdos. Assim, a falta de empatia e sensibilidade por parte do TILS pode gerar constrangimento, frustração e até mesmo desmotivação nos alunos surdos.

Para superar as barreiras e construir uma relação positiva entre surdos e TILS, é fundamental investir na formação de TILS qualificados, abrangendo e aprofundando o conhecimento da Libras, cultura surda, técnicas de interpretação, ética profissional e habilidades interpessoais. Nessa perspectiva, é importante promover o diálogo e a colaboração entre todos os envolvidos no processo educacional, incluindo a comunidade surda, TILS, professores e demais membros da comunidade escolar.

## 4.2 OS ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL E OS FATORES EMOCIONAIS NESSE PROCESSO

Ao ingressarem na formação inicial, os egressos surdos depararam-se com um contexto acadêmico singular, exigindo um processo de ensino-aprendizagem adaptado às suas necessidades e peculiaridades. Durante as atividades pedagógicas, especialmente nas de leitura e escrita, diversos fatores emocionais e questões motivacionais assumem relevância, desafiando o aprendizado e a progressão desses estudantes.

Para os surdos, a Libras é sua língua materna (L1), a forma natural de comunicação e expressão, porém, esses sujeitos se deparam com a necessidade de dominar a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2), um idioma estrangeiro para eles segundo Skiar e Silva (2015). Essa dicotomia entre a fluência na Libras e o desafio da língua escrita configura um obstáculo significativo no processo de aprendizado. As dificuldades com a língua escrita podem gerar diversas reações emocionais nos egressos surdos, como frustração, ansiedade, desmotivação e até mesmo baixa autoestima. A sensação de inadequação e o receio de cometer erros podem dificultar o engajamento nas atividades e o desenvolvimento das habilidades necessárias.

Enfocando os “aspectos do ensino no processo formativo dos alunos surdos”, esta subseção analisa as atividades desenvolvidas pelos surdos, bem com as emoções positivas e negativas que surgem durante o aprendizado de uma segunda língua (L2) ou o manuseio dela, conforme descrito por Dörnyei e Ushioda (2009), descrevendo portanto as atividades de leitura, escrita, a tradução do português para Libras pelos intérpretes de Libras e as emoções sentidas por egressos surdos como frustação, ansiedade, dúvida de si mesmo, motivação e desmotivação.

Fernandes (2011) destaca que os surdos, por serem sujeitos visuais, adquirem o português como língua estrangeira (L2). Isso significa que o aprendizado da língua portuguesa se dá de forma diferente para os surdos em comparação aos ouvintes. Nessa perspectiva, as experiências visuais dos surdos assumem um papel fundamental em todas as suas práticas de linguagem, incluindo a leitura, a escrita e a comunicação em geral. Eles desenvolvem estratégias e recursos visuais para compreender e produzir a língua portuguesa.

Fernandes (2011) reconhece os estudantes surdos como sujeitos culturais em um processo de inclusão escolar. Estes indivíduos possuem experiências visuais particulares que influenciam sua maneira de aprender. Vale salientar que sua formação inicial ocorreu em uma

língua estrangeira (português), o que os coloca na condição de estrangeiros**,** conforme definido por Dörnyei e Ushioda (2009).

O processo de formação inicial em Pedagogia apresenta desafios específicos para surdos, principalmente no que diz respeito às atividades de leitura e escrita. A rigidez teórico-metodológica exigida nestas atividades muitas vezes se torna um obstáculo para o pleno desenvolvimento dos alunos surdos, devido alguns fatores que contribuem para essas dificuldades, como: 1) Condição de estrangeiro: a língua portuguesa, utilizada como base da formação, é considerada estrangeira para os surdos, o que dificulta a compreensão e produção de textos; 2) Ausência de familiaridade: a falta de familiaridade com a estrutura e normas da língua portuguesa escrita pode gerar insegurança e frustração nos alunos surdos durante as atividades acadêmicas; 3) Foco na escrita tradicional: a ênfase na escrita tradicional, sem considerar as especificidades da comunicação visual utilizada pelos surdos, pode tornar o aprendizado ainda mais desafiador.

Os fatores mencionados anteriormente geram nos surdos uma gama de emoções positivas e negativas que impactam diretamente em seu processo de formação. Embora os alunos ouvintes também estejam sujeitos a rigorosos padrões acadêmicos nas atividades de escrita, para os surdos a situação se torna ainda mais complexa. Sua condição de estrangeiros, utilizando o português como L2 (segunda língua) e não como L1 (língua materna), intensifica as dificuldades e gera as emoções positivas e negativas que os atrapalham.

No contexto da graduação em Pedagogia, os surdos enfrentam desafios específicos relacionados à linguagem. Pennycook (2010) propõe uma abordagem alternativa para entender e investigar a produção linguística dos surdos. Em vez de se concentrar no rigor acadêmico e na sistematização, o autor sugere que exploremos como esses indivíduos desenvolvem suas atividades sociais utilizando sua língua materna, a Libras.

É importante salientar que a proposta de Pennycook (2010) não visa descartar os estudos das estruturas da linguagem. Pelo contrário, trata-se de um complemento a essa área de estudo, oferecendo uma perspectiva mais ampla e contextualizada da maneira como a linguagem é utilizada pelos surdos em seu dia a dia.

Ao compreendermos como os surdos usam sua língua materna em diferentes contextos sociais, podemos: desvendar as nuances da cultura surda e sua relação com a linguagem; identificar as dificuldades e desafios que os surdos enfrentam na comunicação com a comunidade ouvinte; Desenvolver estratégias de ensino mais eficazes e inclusivas para alunos surdos; e Promover uma maior compreensão e respeito pela cultura e língua surdas, mergulhando assim nas riquezas da comunicação dos egressos surdos em seu contexto

acadêmico nas aulas expositivas, nas atividades de leitura e de escrita abordadas nas subseções seguintes.

### 4.2.1 Nas aulas expositivas na formação dos surdos

Os surdos nos contam suas experiências vividas nas aulas ministradas ao longo de todo o curso. As vivências das práticas de linguagem desses sujeitos nos levam a refletir sobre seus direitos linguísticos, de usar sua língua materna em todos os ambientes da universidade, ter de uma metodologia didático-pedagógica, adotada pelos docentes da universidade voltada para a promoção de aulas mais acessíveis ao público surdo, como bem aponta Guerola (2012).

No sistema básico de ensino de Cruzeiro do Sul temos os dispositivos de leis que definem e dão diretrizes para o atendimento especializado aos surdos, estruturado da seguinte maneira: a) no ensino fundamental existem as tentativas de escola bilíngues ou classes bilíngues mencionada no escopo do PNE, b) Intérpretes de Libras em todo o ensino básico; c), Sala de recurso multifuncional. Para título de informação, na cidade de Rio Branco existe uma classe no formato bilíngue.

Embora muitos surdos que ingressam na UFAC tenham passado por escolas com metodologias específicas para atender suas necessidades, ainda não tiveram acesso a uma educação bilíngue completa. No ensino superior, o cenário se torna ainda mais desafiador, pois o atendimento aos surdos não acompanha o ritmo do ensino básico, devidos a dois fatores: a falta de reivindicação da comunidade surda por uma educação bilíngue no ensino superior, e a falha na execução das leis e decretos.

Embora a demora na contratação dos TILS seja um problema preocupante, é importante destacar que o atendimento educacional especializado no ensino superior apresenta características distintas em relação ao ensino básico. No ensino superior, a ênfase recai sobre o desenvolvimento da autonomia e independência dos alunos com deficiência. Isso significa que, em grande parte, a responsabilidade pela solicitação de recursos e adaptações recai sobre o próprio estudante.

O aluno deve ser proativo na busca por seus direitos e na comunicação de suas necessidades à instituição de ensino. Vale ressaltar que os desafios enfrentados pelos alunos surdos no ensino superior transcendem a mera dificuldade com o português. As barreiras linguísticas e culturais são complexas e exigem um olhar mais profundo.

Os egressos surdos, no decorrer de sua formação inicial, experimentaram diversas sensações e emoções, tanto ruins quanto boas. Suas narrativas deixam transparecer uma

trajetória de superação, conquistas e frustrações. A convivência dos surdos com os ouvintes na posição de uma minoria linguística gerou neles diversos sentimentos de irritação, indignação, tristeza, melancolia, decepção, injustiça, mas também de alegria e superação.

Narram os egressos: “Não tem comunicação com os ouvintes, isso é chato, tenho que fazer mímica para conversar com eles. Eu percebo que eles fingiam que entendiam tudo quando eu sinalizava, e eu da mesma maneira, eles faziam os gestos, mas eu fingia entender tudo” (SD1). “Eu vejo que às vezes todos da sala riam do nada, olho para o professor e ele também estava rindo. Não entendia, ficava com muita raiva. Todos estão rindo, será que é de mim? Não entendia o porquê que todos estavam rindo, eu ficava angustiada” (SD4).

> Quando não tina intérprete na sala ou quando ele faltava, meu Deus! Eu tinha vontade de chorar porque eu não entendia anda, só escrevia e o professor ia aplicar prova do conteúdo que ele estava explicando. Como que eu ia passar na prova, se não tinha intérprete? (SD2)

Algum dia sua televisão surpreendentemente ficou no mudo? E você assistiu a ela por alguns minutos? Ou já fez o exercício de assistir à televisão no modo mudo? A sensação é angustiante, vemos as bocas se articularem, mas não compreendemos nada. Assim são as sensações que os egressos sentiam todos os dias em sala de aula, um sentimento de irritabilidade por ver apenas as bocas se articularem e nada mais. Mesmo com a tradução dos TILS, o sentimento de irritabilidade e angústia era presente, pois eles tinham que olhar para o intérprete e, depois, ter que olhar para quem estava falando.

Alunos surdos com diferentes níveis de proficiência na Libras, como SD1, SD2 e SD4, relatam frequente sentimento de frustração durante o processo de ensino-aprendizagem. Essa frustração surge principalmente devido à perda ou fragmentação de informações durante a tradução, seja ela simultânea ou consecutiva. Devido à perda de informação, a sensação de estar “atrasado” é constante. Os alunos surdos expressam a sensação de estarem constantemente “um passo atrás” dos alunos ouvintes. Isso se deve à desigualdade de acesso à informação, já que os alunos surdos dependem da tradução para compreender os conteúdos e as explicações. Nessa direção, o sentimento de inferioridade surge diante da perda de informação durante a tradução, sentindo-se assim menos inteligentes ou capazes de acompanhar o ritmo das aulas.

No contexto hegemônico da cultura ouvinte, os surdos podem experienciar diversos sentimentos negativos, como inferioridade, irritabilidade e angústia. Essas emoções complexas têm raízes profundas e interligadas, como a diferença cultural surda, com sua própria língua, valores e costumes, muitas vezes se choca com a cultura ouvinte dominante, gerando conflitos e incompreensão; a condição de “estrangeiro”, conforme Dörnyei e Ushioda (2009); utilização

não fluente do português na modalidade escrita; as falhas na comunicação, mesmo com a presença de TILS que, nem sempre garante uma comunicação eficaz.

Destaca-se ainda fatores como a qualidade da tradução, a familiaridade do TILS com a cultura surda, com o tema da aula e a complexidade do conteúdo podem dificultar a compreensão mútua, perpetuando a sensação de isolamento e exclusão. “Os professores passavam muitos textos para ler. Algumas palavras eu não entendia, os textos eram muito grandes, tinha muito português que eu não entendia” (SD1). “Uma vez o professor levou um filme para a turma assistir, mas nunca tinha legenda. Quando ele levava música para a gente ouvir eu ficava com raiva pois eu não entendia nada” (SD2). Como vimos, na descrição de SD1 e SD2, houveram algumas escolhas metodológicas nada recomendáveis para uma turma composta por alunos surdos e ouvintes. Eles informam que um filme sem legenda foi apresentado e uma música tocada. Embora o TILS estivesse em sala, a tradução de um filme na íntegra se mostra inviável, da mesma forma de uma música. O uso desses recursos retirou dos surdos a oportunidade de participação das aulas. Não sabemos o porquê de o professor ter optado por estratégias de ensino específicas para o aluno ouvinte. Será que ainda não sabia da presença de alunos surdos em sua disciplina? Sabia sobre a necessidade de uma metodologia específica para esse público, alunos surdos? Pensou que o TILS fosse capaz de contemplar toda a mensagem trazida pelo filme e pela música? Não saberemos, mas o que ficou para os surdos é que faltou sensibilidade por parte desse professor.

Atividades como assistir filmes, ouvir músicas e realizar resenhas ou produções a partir delas podem ser enriquecedoras para o aprendizado de todos os alunos, inclusive os surdos. Para que essas atividades sejam realmente inclusivas e acessíveis, é fundamental um planejamento cuidadoso entre professores e TILS, considerando alguns pontos importantes como a definição da melhor forma de tradução e adaptação para a Libras – o vídeo precisa ter legenda em português ou tradução em Libras disponível; recursos visuais; e realizar uma avaliação individualizada, considerando as necessidades específicas dos alunos surdos.

A tradução simultânea pelos TILS pode ser uma ferramenta valiosa para promover a inclusão de alunos surdos em atividades com filmes, vídeos e músicas em sala de aula. No entanto, é importante ter em mente que essa modalidade de tradução possui algumas limitações como a duração do material. A tradução simultânea é mais eficaz para materiais de curta duração, como vídeos e músicas. A tradução de filmes extensos pode ser cansativa para o TILS e comprometer a qualidade da tradução devido à complexidade do conteúdo. Para tanto, a tradução simultânea pode ser combinada com outras estratégias de acessibilidade, como legendas em português, recursos visuais e atividades complementares.

Diante do exposto, proponho a seguinte reflexão: de que maneira os surdos desenvolveram a atividade proposta pelo professor mediante a atividade de escuta ao qual ele não teve acesso? Até que ponto os direitos linguísticos e de acessibilidades dos surdos são respeitados? De que maneira a universidade e os professores estão atendendo os surdos visando sua condição física e cultural? Lançando um olhar mais distante, como e de maneira o corpo docente pode ser mais bem preparado? Que ações o NAI junto com a universidade pode auxiliar seus discentes? O corpo docente por sua vez também não tem um plano didático pronto e acabado igual a uma receita de bolo para atender às especificidades dos egressos surdos.

Para responder à indagação de como os surdos realizavam as atividades propostas pelo professor acima, utilizo-me do conceito do homem ordinário de Certeau (1998), apontando as estratégias que os surdos adotaram para realizarem as atividades propostas pelo professor. “No mesmo dia que era para assistir ao filme e debater sobre ele, eu sempre pedia ajuda ao TILS, e ele sempre entendia minha condição e me ajudava e responder as perguntas do professor sobre filme na sala” (SD2). “Nas atividades de analisar alguns filmes ou músicas que o professor pedia eu fazia em dupla, o ouvinte fazia toda a atividade e eu contribuía muito pouco e às vezes usava da minha condição para que o ouvinte fizesse comigo a atividade” (SD4). “Quando o professor avisava com antecedência que iria passar um filme, eu faltava a aula e depois eu pedia pra minha mãe que é professora fazer pra mim e eu entregava no outro dia” (SD5).

Como descrito acima, os surdos utilizaram o quantitativo de faltas permitido por disciplina para poder corresponder às atividades propostas pelo professor, como também utilizaram-se de sua condição como surdo e poder de convencimento com os ouvintes para poder realizar as atividades de sala.

Observando os relatos de SD1 e SD3 sobre as atividades de leitura, esses sujeitos passam por um outro desafio, o de ler e escrever em português, como demostram as narrativas dos surdos. Ler e escrever em português é uma atividade difícil, e mesmo que consigam desenvolver algum tipo de texto e leitura, não alcançam os padrões exigidos pela academia. Como bem descreve o SD4, realizar as atividades propostas pelo professor em Libras é a melhor maneira, pois ele consegue desenvolver com mais facilidade.

Ao longo desta análise, observamos os diversos desafios enfrentados pelos alunos surdos em sala de aula, principalmente em decorrência do uso inadequado de estratégias metodológicas por parte dos professores. Tais práticas, muitas vezes excludentes, conforme aponta Veiga-Neto (2003), repercutem negativamente na autopercepção dos surdos no ambiente escolar.

Um exemplo marcante dessa realidade é a forma como os alunos surdos são incluídos ou excluídos durante as atividades em sala de aula, especialmente nas aulas de debate. O professor, ao conduzir essas atividades, parece não considerar as necessidades e características específicas dos alunos surdos, perpetuando a exclusão e o sentimento de inferioridade entre esses alunos. “Eu participei de uma aula debate, o professor fez a roda, e perguntava. Eu às vezes não entendia a pergunta, mas quando ia responder outra pessoa era mais rápida do que eu, mas eu também respondia, fazia perguntas, eu não tinha vergonha” (SD5). “Por que os ouvintes sempre sabem mais? Claro, eles ouvem tudo, sabem de tudo, eles sempre são os primeiros em tudo, sabem melhor escrever as palavras e sabem mais português” (SD2). “Eu ganhei uma caixa de chocolate uma vez, quando os ouvintes fizeram uma brincadeira de pergunta no seminário deles” (SD3).

Assim como os ouvintes têm uma representação do surdo, o inverso também acontece. O surdo pensa que o ouvinte sabe mais. No entanto, deixa de considerar, por exemplo, a importância da leitura. Muitos alunos ouvintes desprezam essa atividade, primordial para ampliar os conhecimentos. Ler os textos indicados é necessário. Sei que os surdos reclamam dessa prática, “textos muito longos”, eles dizem. No entanto, sem leitura o avanço em qualquer área fica comprometido. Ler é preciso, para o surdo também. Se precisam de mais tempo, que seja dado. Será que esse fator ainda é desconsiderado? Tínhamos um aluno que lia bem. Às vezes, mostrava-se preguiçoso, mas tinha domínio do código escrito, do português. Nas falas vemos o potencial desses alunos. Um ganhou uma caixa de chocolate, prêmio de uma brincadeira; outro perguntava, não tinha vergonha. E assim segue.

Além das aulas expositivas ministradas pelos professores, eram realizadas atividades de seminários, nessas atividades é perceptível algumas frustações dos surdos, pois mesmo com a comunicação em Libras realizada pelos TILS, ocasiona-se esses sentimentos pois os surdos não têm informação em todo o tempo e nem em todos os lugares como na televisão, internet, etc. na sua própria língua como os ouvintes.

Bariani e Pavani (2008) descrevem que a sala de aula universitária é um espaço de participação acadêmica e de muitas relações interpessoais estabelecidas. A percepção de Antunes (2006) complementa essa definição, ao apontar que as relações afetivas são importantes para o desempenho acadêmico e influenciam positivamente o rendimento dos alunos. Nessa direção, assegurar um ambiente bilíngue para os estudantes surdos é de suma importância para que suas relações interpessoais sejam estabelecidas. Vygotsky (2007) explicita a importância das interações sociais para o desenvolvimento linguístico e aprendizagem do ser humano, bem como a constituição como ser humano.

Ao atender os surdos em uma pedagogia bilíngue, o TILS assume o papel de fazer a tradução e a interpretação dos conteúdos ministrados pelos professores seguindo o Código de Ética estabelecido pelo Decreto nº 5.626/2005, pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O serviço prestado pelos intérpretes ao público surdo na sala de aula necessita ser dialogado, discutido e criticado incessantemente como Veiga-Neto (2001) faz em seus estudos, com o objetivo de refletir sobre as estratégias já desenvolvidas para esse atendimento e para compreender as necessidades dos sujeitos deficientes.

Segundo Fritzen (2008), a educação deve ser ofertada de forma justa e igualitária, sem qualquer tipo de exclusão das pessoas com deficiência. Assim, ofertar um ensino bilíngue é compreender e tratar as minorias linguísticas, a comunidade surda, como sujeitos diferentes, e não como sujeitos deficientes. A proposta bilíngue para o ensino dos surdos, segundo Karnopp (2012), visa compreender e entender que eles possuem duas línguas, a língua materna (Libras) e uma segunda língua (língua portuguesa na modalidade escrita), e espera-se garantir que esse sujeito tenha habilidade de usar essas duas línguas com fluência.

Perlin (2006) destaca em seus estudos a disparidade na aquisição de informação entre surdos e ouvintes. Segundo o autor, grande parte do conhecimento disponível no mundo, incluindo informações presentes nos meios de comunicação, não é acessível em Libras para os surdos, colocando-os em desvantagem no processo de aprendizagem.

Apesar das dificuldades inerentes à interação dos surdos no ambiente escolar, que envolve elementos da comunicação e da cultura, esses alunos demonstram capacidade de participação nas atividades de sala de aula. Como mencionado por SD3, a resposta a uma pergunta durante uma dinâmica em sala de aula é um exemplo dessa participação. No entanto, barreiras na comunicação e a falta de atividades adaptadas limitam ou impedem uma participação mais completa e significativa dos surdos.

### 4.2.2 As avaliações e atividade de leitura e escrita

Em seu estudo, Strobel (2009) nos apresenta a singular escrita de surdos, caracterizada pela forma de escrita dos surdos, uma forma sintética sem uso de conjunção, artigos, verbos no infinitivo, com uma organização sintática de frase divergente da língua portuguesa, visto ser analítica, não sintética como a Libras.

Nessa perspectiva, o modo como os surdos absorvem conhecimento a partir de leitura torna-se fragmentado e isolado, a mensagem como um todo não é entendível por eles,

necessitando de uma tradução do que ele está lendo para obter uma compreensão maior do que foi lido. De acordo com SD3, na leitura de textos, existem palavras e termos técnicos que não possuem sinais próprios, na sala de aula o TILS consegue sanar muitas dúvidas e convencionar sinais para as palavras encontradas nos textos, porém, no momento em que os surdos fazem a leitura na sua casa isso torna-se inviável.

Os surdos desta pesquisa em suas narrativas apontam uma pedagogia e metodologia adotada pelos professores regentes sem adaptação, e exigindo dos mesmos produções de escrita e de leitura sem oferecer a eles nenhum subsídio, como acessibilidade na íntegra dos textos. Isso dependia da tradução do TILS, aceitação da forma com os surdos escreviam, tempo hábil para desenvolver essa atividade e trabalhar o texto de forma mais visual, com mais recursos visuais para o entendimento e criação de sinais em Libras para os termos técnicos.

No ensino superior, o cenário do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos surdos apresenta características singulares, como a ausência de obrigatoriedade legal. A legislação não impõe às instituições de ensino superior (IES) a obrigatoriedade de oferecer o AEE. Essa lacuna gera insegurança jurídica e desigualdade no acesso ao serviço, pois cada IES define suas próprias políticas e procedimentos.

A responsabilidade de solicitar o AEE recai sobre o aluno surdo. Cabe a ele identificar suas necessidades e buscar os meios para atendê-las, o que pode gerar sobrecarga e dificuldades. A dependência da disponibilidade de oferta do AEE depende da boa vontade da IES, da carga horária do curso e da quantidade de intérpretes disponíveis. Essa variabilidade pode gerar instabilidade e insegurança para os alunos, como alternativa, em alguns casos, os próprios alunos organizam seus horários de estudo com o auxílio de um monitor surdo, buscando soluções autônomas para suprir suas necessidades. Essa iniciativa, embora admirável, demonstra a falta de suporte institucional adequado.

Os egressos surdos do *campus* Floresta desenvolveram suas as atividades com o auxílio do monitor ou bolsista selecionados pelos programas de bolsa da PROAES/NAI, que consiste em realizar momentos de estudos com os surdos, e caso o bolsista não saiba se comunicar em Libras, o NAI disponibiliza um TILS para os momentos do estudo programado.

O SD5 traz sugestão quanto à metodologia do professor, como a utilização de imagens durante as aulas expositivas. Para SD5, recursos com imagens favorecem uma melhor compreensão dos conteúdos abordados pelo professor em suas aulas. Vale ressaltar que alguns professores utilizam algumas estratégias para contemplar os surdos nas aulas ministradas, porém não é uma metodologia adotada com frequência por todos os professores.

Este estudo aprofunda-se nas complexas dificuldades de leitura e escrita enfrentadas por ex-alunos do sistema público de inclusão de Cruzeiro do Sul. Tais indivíduos, fruto de um ensino básico moldado por duas filosofias de aquisição de linguagem, oralista e bilíngue, ingressaram na universidade com deficiências em ambas as áreas.

Como já explorado nesta pesquisa, essas dificuldades estão enraizadas em diversos fatores, desde paradigmas filosóficos de aquisição de linguagem e questões culturais até as estruturas linguísticas divergentes do português e da Libras. Silva (2004) aprofunda a questão, apontando para a falta de metodologias específicas para o ensino do português como L2 para surdos, além da carência de compromisso do sistema escolar com o apoio pedagógico e a capacitação de professores regentes e intérpretes.

É importante reconhecer que nem todos os participantes da pesquisa vivenciaram a mesma trajetória escolar. Compreender as particularidades de cada caso é crucial para uma análise mais precisa das dificuldades enfrentadas.

As diferenças estruturais entre o português e a Libras podem gerar desafios na aprendizagem da leitura e escrita para os alunos surdos. Góes (2002) identifica em seus estudos algumas características marcantes nas produções textuais de alunos surdos, como: ausência de conjunções e preposições, verbos no infinitivo e estrutura sintática divergente que apresenta diferenças em relação ao português padrão, demonstrando a influência da Libras na construção das frases.

Fernandes (2003), por sua vez, destaca que a privação do contato linguístico intensifica os desafios dos alunos surdos na leitura e escrita. A ausência de um modelo linguístico natural, como a língua materna oral, dificulta a internalização das regras gramaticais e a fluência na expressão escrita. A privação do contato linguístico com a língua portuguesa oral pode ter um impacto significativo no desenvolvimento da linguagem escrita dos alunos surdos.

Diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos na escrita e na leitura, evidenciadas pelas características de escrita e pelas análises dos autores, os egressos de pedagogia relataram suas próprias dificuldades em acompanhar e avaliar as produções textuais no curso: “Eu tinha muita dificuldade em fazer os textos que os professores pediam. Eu tinha muita ajuda do intérprete e ele fazia a tradução e entregava para o professor” (SD1). “Eu conseguia fazer muitos textos e as atividades de escrita que o professor pedia, mas queria que ele ficasse com o meu texto, e não que o intérprete fizesse novamente meu texto entregasse a ao professor” (SD2). “Eu não entendia os textos para ler, como que eu ia elaborar uma resposta se eu não entendia nada? Melhor seria tudo em Libras, mais fácil” (SD5).

Em meio às dificuldades de leitura e escrita, os alunos surdos se esforçavam para realizar as atividades propostas. Apesar das inconsistências e erros gramaticais, suas produções em português eram consideradas aceitáveis, reconhecendo-se o esforço e a superação das barreiras linguísticas.

Nessa perspectiva, esses sujeitos enfrentavam uma contradição: de um lado, lutavam por seus direitos linguísticos e culturais, valorizando a Libras como meio de comunicação e expressão. Do outro, se deparavam com dispositivos legais que privilegiavam o português na modalidade escrita, impondo-lhes a necessidade de dominar essa língua, mesmo com as dificuldades inerentes à sua condição.

O translinguismo[18], conceito defendido por Bakhtin (2016), surge como uma resposta ao desejo dos alunos surdos, expresso no relato de SD5, de serem envolvidos em todas as práticas orais e de letramento em Libras. Essa perspectiva propõe uma abordagem dinâmica e interativa do ensino de línguas, reconhecendo a interconexão das línguas e a multiplicidade de recursos linguísticos utilizados pelos indivíduos na comunicação.

No contexto da educação de surdos, o translinguismo assume um papel crucial na promoção da inclusão da Libras no ensino. Ao reconhecer a Libras como língua natural dos surdos e valorizar seus recursos linguísticos, essa perspectiva desafia a visão tradicional do português como única língua de instrução.

Em muitas propostas de avaliação, os surdos apontam em seus relatos a apresentação de seminários como uma atividade que os atendia culturalmente e linguisticamente. A proposta da apresentação de seminários oportuniza os surdos a expressarem na sua língua materna e gera nesses sujeitos a alteridade e autonomia. “Sempre que podia fazer seminário eu gostava mais. Escrever é difícil, o português ruim, e sempre escrevia as palavras erradas, e ainda tinha que levar para o TILS refazer o texto. Melhor seria que tudo fosse em Libras” (SD2).

> SD5: Prova era ruim, não gostava porque tinha muito português, ler e ler... Me sentia bem e gostava de apresentar seminário, eu apresentava em Libras e o intérprete fazia a tradução voz. Eu errava algumas coisas e ficava nervoso, mas gostava e tinha a atenção dos professores e alunos.

A proposta de apresentação de seminários elimina as fronteiras, sejam culturais ou linguísticas, e torna os surdos sujeitos híbridos. Nota-se nas declarações dos surdos a necessidade de mais atividades e avaliações que proporcionem a translinguagem e conforto linguístico para esses sujeitos.

[18] Segundo Bakhtin (2016), o translinguismo propõe uma abordagem dinâmica e interativa, reconhecendo a interconexão das línguas e a multiplicidade de recursos linguísticos utilizados pelos indivíduos na comunicação.

No período da graduação, são propostos para os surdos leituras para o desenvolvimento teórico do mesmo. Como vimos nessa seção, eles leem os textos, porém a compressão dessa leitura é superficial e fragmentada, devido às questões tanto de aquisição de linguagem quanto a estrutura do português que é diferente da Libras. Para a preparação do seminário, os egressos contavam com o auxílio do TILS, estudando previamente de forma detalhada, aprofundada e colaborativa para o sucesso dessa atividade. Essa experiência demonstra diversos pontos cruciais para a aprendizagem e a comunicação eficaz dos alunos surdos no contexto acadêmico, pois nessa atividade a compreensão do texto lido pelos surdos era maior, devido ao detalhamento e a repetição da leitura junto com a tradução do TILS.

O SD5, em sua entrevista, destaca a necessidade crucial de textos acessíveis em Libras para os alunos surdos. Ele defende que livros em formato de vídeo, jornais, revistas e qualquer outro meio de comunicação disponível para os ouvintes em sua língua também sejam disponibilizados aos surdos em sua própria língua, a Libras.

Necessita-se salientar a desigualdade no acesso à leitura dos surdos, em contraste com os alunos ouvintes, que têm acesso a leituras em português, sua língua materna, os alunos surdos se deparam com um desafio significativo: a falta de materiais de leitura em Libras, sua língua natural. Isso significa que, para realizar a atividade de leitura, eles precisam se esforçar para compreender um idioma que não é o seu, o que pode ser desmotivador e frustrante.

Tanto nas atividades de leitura em sala de aula quanto nas leituras extracurriculares, os alunos surdos se deparam com um desafio significativo: a barreira do português como segunda língua. Essa barreira se manifesta de diversas formas, como dificuldades de compreensão. A estrutura gramatical e o vocabulário do português podem ser complexos para os alunos surdos, que têm a Libras como língua natural. Nessa perspectiva, falta de familiaridade com a linguagem acadêmica presente em livros e artigos científicos, que costuma ser formal e complexa, o que pode aumentar as dificuldades de compreensão para os alunos surdos que ainda não estão familiarizados com esse tipo de linguagem.

Embora decretos e leis reconheçam a Libras como língua oficial, proporcionando aos surdos comunicação e acessibilidade em sua língua materna, essa mesma legislação impõe o português como língua obrigatória para o desenvolvimento das práticas e atividades de escrita. Essa contradição gera uma situação paradoxal: os surdos são incluídos no sistema educacional ao mesmo tempo que são excluídos da possibilidade de desenvolver suas habilidades linguísticas em Libras. Veiga-Neto (2001) destaca essa incoerência, apontando que a imposição do português como língua de escrita nega aos surdos o direito de se expressarem livremente em sua própria língua, limitando seu potencial de desenvolvimento intelectual e cultural.

O português como segunda língua para os surdos na modalidade escrita é sem dúvidas a maior barreira enfrentada por esses sujeitos na graduação, as avaliações como provas semestrais e a elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC) são descritas por eles como um dos períodos mais difíceis, pois é necessário desenvolver essas atividades avaliativas utilizando o português na modalidade escrita em sua norma padrão, modalidade esta que os surdos não dominam devido as diferenças estruturais da língua.

No início, para os primeiros estudantes surdos, as provas e atividades eram adaptadas; após alguns meses, até a conclusão do curso dos egressos, as provas e atividades escritas eram adaptadas, seguindo as recomendações do NAI. “Nos primeiros semestres a falta de intérprete era constante, então na ausência desse profissional, eu tive que fazer algumas provas sozinho, sem interpretação” (SD4). “Eu sempre tive intérprete durante a graduação, mas mesmo assim eu tenho dificuldades em resolver as provas. O professor não faz adaptação para mim, eu demoro para fazer a prova, o tempo é pouco” (SD5). “Em uma disciplina fiz uma prova que era para dissertar, a intérprete traduziu e eu até entendi tudo e sabia da resposta, mas na hora de escrever eu tentei, mas não consegui. Se eu tivesse a oportunidade de responder em Libras eu teria tirado uma boa nota” (SD1).

Temos acima depoimentos diferentes e, ao mesmo tempo, iguais. Sem a presença do TILS os surdos possuem muita dificuldade em realizar atividades de escritas devido o déficit do português, no entanto, além da barreira do português escrito, esses acadêmicos ainda enfrentam barreiras básicas de acessibilidade como aponta o SD5, a princípio, o seu direito de ter uma hora extra para resolver a prova não é respeitado conforme previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência, sancionado pelo Decreto nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015). O NAI possui atividades que garantem esse tempo respeitado e sensibiliza vários outros direitos nas reuniões de colegiado.

Os alunos surdos, tendo a Libras como L1, expressam em seus depoimentos o desejo de realizar as atividades propostas, especialmente as provas em Libras. O depoimento do SD2 descreve que, apesar de absorverem o conteúdo ministrado em sala de aula, os alunos encontram dificuldades em expressar tudo o que aprenderam na modalidade escrita do português.

Nessa perspectiva, na elaboração do TCC, esses acadêmicos conseguem entender e manusear as ferramentas para o desenvolvimento de uma pesquisa científica. Todavia, embora com dificuldades, eles conseguiram utilizar a modalidade escrita do português para registrar sua pesquisa e concluir de forma satisfatória. “O TCC é a parte mais difícil do curso, eu escrevia e o professor falava que estava errado” (SD1). “Eu fiz o TCC com muita dificuldade, é muita coisa para fazer e escrever. É muito ruim e ainda tem que ser traduzido pelo intérprete” (SD2).

Após muitas críticas, tanto pela parte dos surdos, quanto pela parte de alguns profissionais envolvidos nesse processo de elaboração do TCC, como os professores orientadores e TILS, o NAI, junto com a Coordenação do curso de Pedagogia, tomou algumas medidas para amenizar algumas das dificuldades frente a essa atividade avaliativa, como: a) disponibilização de intérpretes em todos os momentos do desenvolvimento da pesquisa como desenvolvimento de escrita, levantamentos de dados e as orientações presenciais; b) alteração do formato de monografia para o formato de artigo científico; c) o prazo manteve-se o mesmo que o da elaboração do artigo científico; d) todos os escritos dos surdos são traduzidos para o português pelos intérpretes.

Vale ressaltar que a dificuldade do uso do português, bem como uma escrita a rigor da norma padrão culta da língua, são de origem cultural, pois os surdos possuem uma escrita que segue os preceitos da Libras, e por vir do sistema público de inclusão, ao qual vivenciaram diferentes filosofias de aquisição de língua materna.

Vólochinov (2017) abre uma discussão sobre a palavra inscrita dentro de uma ordem simbólica, percebendo os diversos valores que a palavra ganha ao longo dos períodos históricos e nos espaços sociais. O autor relata sobre o conceito ideológico existente no signo linguístico nas práticas dos grupos sociais, e define o conceito de refração como a interpretação do mundo, ou seja, os valores que os grupos sociais dão ao signo e a palavra por meio da enunciação com suas experiências históricas.

Opondo-se às concepções de Saussure, que entende a língua apenas como um conjunto de regras, Vólochinov (2017) compreende a linguagem como dinâmica, realizada em situações concretas, apontando os elementos como espaço, tempo, interlocução e interação social como fundamentais do enunciado. Denuncia que a significação dos signos não nasce junto com ele, mas que é dado dentro do enunciado. Desse modo, o autor afirma que o signo é um fenômeno do mundo exterior, que reflete e refrata um dado da realidade exterior, descrevendo e ao mesmo tempo construindo novas interpretações e realidades do mundo.

Bakhtin (2016) apresenta o signo linguístico pelo princípio dialético, para explicar de que maneira o signo funciona e em que condições a ideologia é demonstrada. Afirma que o signo, além de pertencer a diversas realidades, reflete, refrata, constrói uma realidade outra, podendo ainda distanciar-se ou ser fiel à realidade, e ainda apreender essa realidade por meio de outra ótica específica. Assim, a partir do modo de vida onde um indivíduo está inserido, ele vai apreender o signo de uma maneira, como por exemplo, o signo “pão”: em um contexto religioso, o pão significará o corpo de Cristo, porém em uma realidade ou contexto diferente, irá significar um alimento, ou até mesmo um elogio a um rapaz bonito.

Bakhtin (2016) conceitua o enunciado como uma unidade real das relações, interações e ações discursivas dos sujeitos no uso da comunicação, conceituando e definindo o gênero do discurso como primário, não tendo uma origem geral definida e secundária. Segundo Vólochinov (2017), o gênero tem uma relação com o enunciado, e é vinculado a uma dimensão linguística textual e a questões sociais.

No que tange ao discurso, Vólochinov (2017) evidencia seus elementos como: o emissor, o que produz a mensagem; o enunciado; e o receptor, quem recebe a informação, chamando a atenção para cada um dos elementos citados como importantes para a comunicação e interação social, pois cada um dos elementos tem seu papel e sua implacabilidade. O emissor tem o papel de elaborar a mensagem, sendo criterioso em fazer suas escolhas lexicais para comunicar-se, levando em consideração o seu receptor bem como sua cultura, identidade e se o mesmo manuseia e compartilha dos mesmos signos linguísticos. Vale ressaltar que na elaboração da mensagem, o outro, ou seja, a mensagem e o receptor, corroboram a construção do enunciado.

No que se refere ao elemento mensagem e ao receptor, Vólochinov (2017) nos leva a refletir que esses dois elementos também são responsáveis na comunicação, tendo seu papel de também conhecer os signos. Para os três elementos do discurso, é pertinente entender que por trás deles há uma interação e uma relações profunda com as questões ideológicas.

Em suma, para Vólochinov (2017), o discurso está ligado dialogicamente aos outros discursos, como também aos seus objetos, aos falantes, sendo necessário levar em consideração as interações sociais, ideológicas que estão dentro do discurso, pois fazem parte da sua construção e nos propõem uma reflexão à posição de poder que cada componente do discurso possui, entendendo que os outros discursos atrelam-se ao discurso “original”, construindo um novo discurso.

Para Volóchinov (2017), as práticas de linguagem acontecem de diversas maneiras e em diversos lugares no cultivo da vida, e se manifestam e se materializam na forma de cores, movimento corporal, sons e outros. Nas relações sociais, como descreve o autor, é que o signo linguístico reflete e refrata uma realidade outra, ganha novas formas, valores e sentidos, e compreende que o signo linguístico é ideológico.

Nessa direção, ao compreender que a linguagem reflete e refrata a realidade social, e de entender a relação dialógica e ideológica que o signo linguístico possui nas atividades humanas, podemos perceber e identificar nas práticas de linguagem de que maneira é materializado o signo linguístico intrínseco aos sujeitos. Como intérprete, ao observar os acadêmicos surdos do curso de Pedagogia, notamos suas diversas práticas de linguagem, tanto em língua de sinais

quanto em português, como ao apresentar um seminário em Libras, compreender as aulas por intermédio do tradutor de Libras, desenvolver textos acadêmicos e realizar as provas semestrais.

Por essa linha de pensamento dos signos linguísticos, foram investigados os egressos surdos do curso de Pedagogia da Ufac *Campus* Floresta no seu processo de formação, bem como suas relações sociais com os ouvintes. Os surdos e ouvintes partilham dos mesmos espaços de aprendizagem, e nessa convivência são capazes de criar processos de ensino-aprendizagem, trocas de experiências formativas, culturais, sociais, linguísticas e, ao mesmo tempo, de estranhamentos e de exclusão/inclusão dentro do mesmo ambiente.

Quadros (2012) afirma que, na proposta bilíngue, os surdos necessitam aprender, primeiramente, sua língua materna, a Libras. Somente depois estará apto a aprender e a desenvolver sua segunda língua. Por sua vez, Góes (2002) ressalta algumas características da escrita dos surdos em suas produções textuais – a não utilização de conjunção, preposição, verbos no infinitivo, construção de frases sintaticamente de forma aleatória e diferente do português –, que devem ser respeitadas nos seus processos de comunicação.

Conforme aponta França (2018), os significados abstratos fazem sentido na língua a partir das percepções visuais. O mundo que cerca o indivíduo surdo será inicialmente abstraído por meio do olhar, uma vez que "[...] as palavras são movimentos feitos pelas pessoas com a boca [...]" (França, 2018, p. 18). A autora considera que "Quando as crianças surdas são submetidas desde pequenas com a cultura visual e tendo como primeira língua a língua de sinais, temos um sujeito que vivenciou as etapas da língua no momento adequado" (França, 2018, p. 18).

França (2018) destaca a importância do uso de imagens visuais como recurso pedagógico para o desenvolvimento cognitivo do surdo. Segundo ela, o contato com as imagens permite a ligação do signo com o significante, que formará um conceito socialmente convencionado.

> A associação entre texto escrito e imagem faz com que o aluno foque seu olhar na imagem e faça uma suposição do que estaria escrito, já que para alunos surdos a Língua Portuguesa é considerada segunda língua, e consequentemente difícil pelo fato de ter em sua estrutura a oralidade. Nesse contexto, vale ressaltar a importância da utilização dessas imagens na estimulação do raciocínio e visão de complexidade sobre o cotidiano do aluno surdo, lembrando que esse indivíduo já vem para a escola com um nível de aprendizagem considerável para ser relacionado com o contexto formal, e a imagem tem um papel primordial na construção do significado e contexto do que se quer expor. (França, 2018, p. 18-19)

A oferta de uma educação para surdos com uma perspectiva metodologicamente inclusiva se dá pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 59, estabelecendo que "os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência:

currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as necessidades destes alunos" (Brasil, 1996a).

Na concepção de Guedes (2009), a metodologia do ensino bilíngue é um intercâmbio cultural e linguístico entre a língua portuguesa e a Libras. Ao mesmo tempo, segundo o autor, a Libras não ocupa um *status* de igualdade, defendido pela proposta bilinguista. No contexto inclusivo brasileiro, a Libras ainda está em uma posição de facilitadora e de apoio para o ensino do português e, assim, torna-se alvo de muitos estereótipos.

O uso do português como L2 para as atividades de escrita e leitura gera um leque de emoções complexas nos alunos surdos "estrangeiros", especialmente quando se deparam com as dificuldades de expressar-se por escrito com a mesma fluidez que os alunos ouvintes. Embora as emoções complexas, como frustração, tristeza e orgulho, também sejam vivenciadas pelos alunos ouvintes nas atividades de escrita, elas podem se manifestar com maior intensidade nos alunos surdos, e as emoções negativas atrapalhando o desempenho dos surdos frente a essas atividades.

### 4.2.3 A elaboração do TCC

A conclusão do curso de Pedagogia exige a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em formato de artigo científico. Essa atividade torna-se desafiadora para os estudantes surdos por ser uma atividade de escrita que exige um domínio de fluência em português na modalidade e, na concepção dos surdos, escrever um artigo científico era extremante difícil e não possuíam um nível de fluência que atingisse os padrões de escrita dessa atividade. É necessário destacar que os fatores linguísticos, aquisição do português como L2 e o manuseio do português como um "estrangeiro" reafirmam essa visão dos egressos: "Quando eu estava escrevendo o artigo junto com a TILS, nós íamos para o Rondon, passávamos a tarde toda escrevendo o tempo todo. Não gostava de escrever, não sei português direito, eu queria fazer o artigo todo em Libras" (SD5).

> Às vezes eu chorava, porque tinha que escrever. O português é difícil, eu escrevia e mostrava para a intérprete. Ela sempre falava que tinha palavra errada, faltava palavra. Ela me explicava que eu tinha que colocar o "de", às vezes retirar o "de"... mas... aff, eu queria desistir. Para os ouvintes é fácil escrever artigo, eles sabem português, eu não, só sei Libras. (SD4)

Os egressos descrevem sobre seus sentimentos diante da escrita do português, esses sentimentos de irritação ou vontade de abandono da atividade justifica-se por sua condição de usuário da Libras como L1 e do português na modalidade escrita como L2. As incertezas no

momento de escrever, e tendo o TILS mostrando os seus erros gramaticais, concordância e uso de conectivos, afloravam ainda mais neles os sentimentos de frustação e irritação.

No processo de aquisição do português na modalidade escrita, os surdos apresentam características nos seus textos escritos que denunciam o seu nível de fluência e qual estágio de interlíngua esses sujeitos se encontram. No processo de alfabetização dos surdos, segundo Sánchez (2002), é necessário que eles adquiram primeiro a língua materna (LM), ou seja, a língua de sinais com suas famílias e seus pares. Uma vez que a primeira língua esteja consolidada, servirá como base para o processo de letramento na modalidade escrita do português, e assim esse surdo tornar-se-á bilíngue. O autor ressalta a necessidade de tempo e metodologias específicas para o desenvolvimento da escrita, sucedendo esse momento de aquisição na interlíngua.

O desenvolvimento da interlíngua, de acordo com Brochado (2003), acontece em três estágios: a interlíngua I, II e II. Na interlíngua I é perceptível nos textos escritos pelos surdos algumas características, como a presença dos verbos no infinitivo, coesão e coerência fragmentada e a ausência de concordância verbal, preposição, conjunção e vocabulário reduzido. A interlíngua II caracteriza-se pela mescla entre LM e L2, perceptível na escrita desta fase o uso de algumas preposições, conjunções e flexão verbal. Quanto à interlíngua III, os surdos apresentam uma escrita organizada, com parágrafos, uso de pontuação e organizando o seu texto de forma coesa e coerente.

Como mencionado anteriormente, segundo Brochado (2003), o português na modalidade escrita é a L2 dos surdos, logo, a sua escrita apresenta características que fogem da norma culta padrão da língua portuguesa, como palavras grafadas de forma errada e organização das sentenças e frases. Diante do exposto, a forma de escrever dos surdos sofre preconceitos, uma vez que não obedecem à norma padrão culta da língua portuguesa.

Nas práticas de comunicação em sala de aula, Botelho (2003) enuncia a Libras como língua materna (L1) e a língua a portuguesa com a segunda língua (L2) na modalidade escrita, e essa segunda língua, em sua concepção, é defasada, devido ao fato de, em muitos casos, os surdos não saberem ou não dominarem a sua língua materna ao entrar no sistema escolar, passando por todas as etapas escolares sendo apenas copistas.

Botelho (2003) denuncia a negligência da aprovação dos surdos, que avançam nas séries escolares sem adquirir conhecimentos sólidos da estrutura do português (não conhecendo o signo e nem o significado das palavras), ou seja, não obtém as competências linguísticas necessárias na modalidade escrita, e chegam no nível superior sem o domínio da leitura e da norma culta de escrita da língua portuguesa.

Nessa perspectiva, uma das maiores barreiras no processo de inclusão escolar enfrentadas pelos surdos é a da comunicação. Na concepção de Botelho (2003), o aprendizado do português como segunda língua para os surdos é desafiador e, mesmo diante dos esforços de professores e alunos para o ensino e aprendizado da L2, os resultados são insatisfatórios. Fernandes (2003, p. 85) aponta: "os surdos estão despreparados para leitura e compreensão de textos e, certamente, em nítida desvantagem em uma conversação com um ouvinte, mesmo se levadas em conta apenas suas dificuldades com o vocabulário".

Os acadêmicos surdos, ao fazerem a leitura de um texto, absorvem as informações a partir da Libras e das suas experiências culturais. Ao fazerem a exposição desse conhecimento, seja em forma de seminário ou no desenvolvimento de texto escrito, refletem e refratam o conteúdo, dando novas formas e sentidos a partir de sua concepção e de suas vivências culturais.

Os gêneros textuais, na concepção de Rojo e Barbosa (2015), nos ajudam a estabelecer as manifestações culturais humanas, compreender o outro e obter mais sucesso em nossas práticas de linguagem. Como explicita Bakhtin (2016), nas práticas sociais e na vida do ser humano os gêneros discursivos são heterogêneos, dinâmicos, infinitos e ocorrem a partir de elementos que são intrinsicamente ligados, como o tema, que é estabelecido no campo das atividades humanas, referente ao conteúdo semiótico, e que nesse elemento possui o princípio dialógico da linguagem.

Diante do exposto e dos autores que versam sobre o processo de escrita dos surdos, o ato de escrever e dominar a nível de fluência o português na modalidade escrita é desafiador. Importante salientar que os egressos surdos entraram no curso de Pedagogia em um estágio de interlíngua insuficiente, que não correspondem aos níveis exigidos pela academia. A noção do nível insuficiente é perceptível pela característica do emprego correto das conjunções, como indica o SD4 que não sabe manuseá-las.

Apesar das dificuldades enfrentadas por alunos surdos na escrita do TCC em português, como a barreira linguística e a falta de familiaridade com a linguagem acadêmica, é importante reconhecer que o TCC adaptado representa um passo significativo na direção da inclusão. Como medida de atender as necessidades de inclusão dos egressos, o curso de Pedagogia tomou a decisão em colegiado de fazer a substituição da elaboração da monografia para a escrita de um artigo científico.

Para título de informação, em algumas universidades, o TCC é adaptado para os alunos surdos, permitindo que eles realizem essa atividade em Libras. Essa adaptação pode assumir diferentes formatos, como: os alunos gravam um vídeo em Libras, expondo suas pesquisas e resultados de forma clara e concisa; Dissertação em Libras: os alunos escrevem sua dissertação

em Libras, utilizando recursos visuais e linguagem adaptada para essa língua; e o TCC híbrido, que combina elementos escritos em português e apresentações em Libras, buscando equilibrar as necessidades de comunicação dos alunos surdos com os requisitos acadêmicos.

A elaboração do TCC representa um marco importante na vida de todo graduando. Para os alunos surdos, essa etapa se torna ainda mais desafiadora devido à barreira linguística imposta pelo uso do português como L2 (segunda língua) e pela influência da Libras como L1 (língua materna).

A estrutura gramatical e o vocabulário do português podem ser complexos para os alunos surdos, dificultando a expressão precisa e concisa exigida no TCC. Essa dificuldade pode gerar frustração, desmotivação e até mesmo sentimento de inferioridade e a própria condição de minoria linguística e de “estrangeiro” intensifica ainda mais esses sentimentos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi desenvolvido a partir do seguinte problema de pesquisa: como os egressos surdos do curso de Pedagogia da Ufac *Campus* Floresta vivenciaram as experiências nas relações comunicativas, culturais e os aspectos de formação, no que tange ao processo de ensino?

Tornou-se possível tecer algumas considerações sobre o processo de formação inicial de alunos surdos, percebendo que esses indivíduos, como minoria linguística e usuários da Libras como L1, trilharam um caminho singular durante sua formação inicial, e enfrentaram diversos desafios culturais, linguísticos, comunicativos e de formação inicial, em um ambiente educacional predominantemente ouvinte. Os surdos se configuram como sujeitos culturais e identitários que constroem sua compreensão de mundo a partir de suas experiências visuais tendo a Libras como língua materna de comunicação.

Para responder o problema de pesquisa, traçou-se o objetivo geral de analisar as relações culturais e comunicativas em um contexto inclusivo dos egressos surdos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Acre (Ufac) *Campus* Floresta, em um recorte temporal do ano de 2013 a 2022. A análise dos dados foi feita a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), utilizando as seguintes categorias temáticas pré-definidas: As relações comunicativas dos surdos egressos; As relações culturais entre surdos/professores/alunos ouvintes/TILS; Os aspectos da formação e os aspectos emocionais e psicológicos.

A identificação das relações comunicativas dos egressos surdos mostrou uma comunicação em momentos com e sem a presença dos TILS entre os surdos e os ouvintes, acadêmicos do curso de pedagogia e corpo docente, evidenciando a indispensabilidade dos TILS na mediação entre alunos surdos e o corpo docente. A ausência desses profissionais impossibilitava a efetiva comunicação e o desenvolvimento das aulas, revelando a necessidade crucial de sua presença nesse contexto e nas relações comunicativas entre os surdos e os ouvintes da sala de aula.

A pesquisa apontou uma comunicação utilizando a mímica por parte da maioria dos ouvintes e uma comunicação a nível de intermediário em Libras entre os surdos e alguns ouvintes que tiveram interesse em aprender a Libras por meio da convivência e pelos cursos de Libras oferecidas pelo NAI.

As relações comunicativas entre surdos e ouvintes, na sala de aula, geraram um impacto positivo nos ouvintes, despertando sua empatia pelas questões inclusivas e conscientizando-os sobre a existência da cultura surda e da Libras. Essa experiência contribuiu para a compreensão

da importância da comunicação acessível e da necessidade de políticas públicas que promovam a real inclusão dos surdos no ambiente escolar.

O atendimento educacional especializado para alunos surdos no ensino superior apresenta diferenças significativas em relação à educação básica. Ressalta-se que a metodologia de educação bilíngue, embora seja a ideal e descrita nas políticas inclusivas escolares, para o ensino superior o atendimento educacional dos surdos acontece de outra maneira, por diversos fatores como: a falta de acompanhamento na implementação de leis e decretos impede a efetivação da proposta bilíngue; a inexpressividade da comunidade surda e a baixa participação da comunidade surda e dos familiares dos alunos surdos na cobrança por um ensino bilíngue de qualidade no ensino superior contribui para a lentidão na implementação dessa iniciativa. Vale ressaltar que a comunidade surda no nível básico de educação é mais ativa e participativa.

A pesquisa identificou que alguns alunos ouvintes, dedicados à aprendizagem da Libras, foram selecionados para atuar como monitores remunerados dos alunos surdos. Essa iniciativa visava auxiliar os estudantes surdos em suas atividades acadêmicas e na comunicação em Libras, especialmente em momentos de ausência do TILS, como por exemplo durante o intervalo, grupos de estudo e outras ocasiões.

A pesquisa revelou uma comunicação limitada acontecendo entre os acadêmicos surdos e ouvintes, que utilizavam a mímica e tinha um nível de Libras parco, observando impactos significativos em diversos aspectos da formação desses egressos. A dificuldade de comunicação gerou barreiras na interação com a cultura dominante, limitando o acesso dos egressos surdos a seus elementos e expressões. A falta de compreensão da Libras pelos acadêmicos ouvintes impediu a plena participação dos egressos surdos na vida acadêmica e social da universidade, entretanto nota-se a inviabilidade de todos os ouvintes aprenderem Libras em tempo hábil, por diversas razões.

As interferências na comunicação, como falta de iluminação, adaptação de materiais mais visuais e outras providencias de acessibilidade para os surdos, dificultou o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades acadêmicas dos egressos, a sensação de exclusão e marginalização, decorrente das dificuldades de comunicação, impactando negativamente o psicológico desses sujeitos.

Essa realidade nos fez considerar esses sujeitos como “estrangeiros na própria terra”, conforme a concepção trazida por Dörnyei e Ushioda (2009). Essa condição, exacerbada pela comunicação deficiente, intensificou os desafios enfrentados por esses egressos em sua trajetória acadêmica.

Para alcançar o segundo objetivo específico de analisar as relações presentes no processo formativo dos egressos surdos considerando as dimensões sociais e psicológicas, visitamos a teoria apresentada neste estudo, para descrever que as relações culturais entre ouvintes geraram nos surdos o atravessamento cultural apresentado nos estudos de Hall (2005). As relações sociais estabelecidas nesse processo de formação inicial instigaram nos surdos autonomia e independência, saindo da sua zona de conforto cultural e do seu sentimento de condição deficiente para diferente.

O estudo em questão destaca as relações complexas entre alunos surdos e seus professores, marcadas por desafios e, ao mesmo tempo, progressos no contexto da educação inclusiva. A pesquisa aponta para a escassez de relações mais próximas entre esses sujeitos, o que, segundo Libâneo (1994), pode impactar negativamente nas trocas de conhecimentos e nos saberes gerados a partir dessas relações.

Apesar dessa realidade, os egressos da pesquisa relatam nas entrevistas a percepção de um posicionamento mais sensível e flexível por parte dos docentes em relação às questões inclusivas escolares. Essa mudança de postura indica um avanço positivo na formação dos professores e na construção de um ambiente acadêmico mais acolhedor para a comunidade surda. Ressalta-se a singularidade cultural e linguística que dificultou o estabelecimento de laços mais próximos com os professores, que geralmente não dominam a Libras.

No entanto, é importante destacar que a transmissão e a aquisição do conhecimento ocorreram principalmente por meio do trabalho dos TILS. Esses profissionais assumem um papel crucial na mediação da comunicação entre surdos e ouvintes, facilitando o processo de ensino-aprendizagem e a construção de relações interpessoais significativas.

A análise demonstra que as relações entre TILS e surdos vão além do código de ética da profissão. Essa proximidade com os profissionais contribui para dinamizar o processo de tradução e interpretação, além de fortalecer a inclusão escolar dos alunos surdos proporcionado o compartilhamento de conhecimentos e experiências.

A troca de saberes e vivências entre os TILS e os surdos enriquece o processo de tradução e interpretação, permitindo uma compreensão mais profunda das nuances da Libras e das necessidades dos alunos surdos, como elaboração de sinais de palavras e termos científicos. Como vimos, o processo é complexo, envolvendo questões culturais, de linguagem e envolvendo aspectos da linguística como as escolhas lexicais feitas pelos TILS durante a tradução.

O estudo em questão revela um aspecto preocupante na relação entre surdos, TILS e colegas ouvintes, como a comunicação fragmentada. Essa fragmentação, segundo os autores,

ocasionou o rompimento da neutralidade e imparcialidade profissional na relação entre TILS e surdos, e os limites éticos estabelecidos pelo código de ética da FEBRAPILS (Federação Brasileira de Associações de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais) foram ultrapassados por alguns TILS. O estudo aponta para situações em que esses profissionais são utilizados como ferramenta de "bricolagem" pelos surdos em momentos de pressão, como trabalhos valendo nota, seminários e provas.

A partir da concepção dos surdos, as análises apontaram dois fatores que chamaram a atenção neste estudo: a proficiência dos TILS, que apontam alguns prejuízos ao entendimento e aquisição dos conhecimentos acadêmicos. No que tange esse fator, destaco o entendimento de que o TILS não é detentor de todo conhecimento e conhecedor de todas as palavras e termos científicos em Libras; os conteúdos traduzidos na formação inicial dos egressos possuem uma envergadura acadêmica complexa, e os TILS contratados não são especialistas em cada disciplina. Um fator que corroborou para algumas perdas no processo de ensino-aprendizagem foi a rotatividade dos TILS durante todo o período da graduação, no entanto, realizar o rodízio dos interpretes é necessário.

As análises apresentaram alguns estranhamentos no encontro cultural dos surdos com os ouvintes, tanto por questões de adaptações relevantes para a acessibilidade dos surdos, como também questões de artefatos culturais surdos, sendo levados em consideração o lugar onde os surdos se sentavam, a iluminação, trânsito de pessoas no campo visual de interpretação e a poluição visual.

No processo de construção das relações culturais entre surdos e ouvintes, a língua se revela como um divisor de águas. Para os surdos, a comunicação limitada à mímica e a um conhecimento básico da Libras dos ouvintes do curso de Pedagogia representou um obstáculo significativo na busca por uma interação mais profunda dos surdos com os ouvintes.

Essa barreira linguística impôs desafios à formação de laços mais próximos com os ouvintes. A maior parte das relações entre os sujeitos da academia, aluno-aluno, aluno-professor, são superficiais; os vínculos mais profundos são limitados, como os estabelecidos em qualquer outro cenário, mesmo entre ouvintes. Exceção notável foram os monitores, que, ao aprenderem Libras, abriram caminho para uma comunicação mais fluida e os surdos estabeleceram elos de amizade, cumplicidade e confiança com os alunos ouvintes.

Quanto ao objetivo específico de identificar aspectos do ensino e aprendizagem considerando o processo formativo dos egressos surdos, vimos as atividades de leitura e escrita nas aulas expositivas, nas atividades de leitura e escrita, descrevendo os aspectos emocionais psicológicos causados devido ao uso do português como L2.

Nas aulas expositivas, alguns sentimentos positivos e negativos como irritação, inferioridade, frustração e outros sentimentos que influenciaram no seu desempenho em sala de aula foram apontados pelos egressos. No momento de sala compartilhado entre surdos e ouvintes, surgiram alguns estranhamentos, isso ocorre de forma natural nas relações sociais e culturais, mas para esse contexto dos egressos, são mais intensos devido a língua dos surdos ser diferente e por se tratar de um processo de inclusão escolar, que ainda se encontra em evolução, e medidas de acessibilidades ainda em construção.

Alguns fatores importantes foram identificados que implicam na formação inicial dos egressos, como a rotatividade dos TILS e a manutenção do código de ética ao exercer suas funções em sala de aula. A rotatividade é um fator, pois não se trata de questões de acessibilidade, e sim de uma pessoa que tem necessidade de descanso, e a manutenção e ultrapassagem dos limites do código de ética implicam significativamente tanto no processo de formação inicial, quanto na concepção dos surdos que usam a bricolagem.

Os egressos, por sua vez, usam das mesmas artimanhas que os ouvintes, colando em provas, utilizando truques sociais coma mentira e o fingimento, porém, os surdos só conseguem realizar essas artimanhas utilizando o TILS, que implica em transgredir o código de ética desse profissional. Nessa direção nota-se a dicotomia em transgredir ou não esse código, que por sua vez implica em questões sociais, culturais e identitárias.

Nas atividades acadêmicas dos surdos egressos, identificou-se algumas dificuldades que foram sanadas ao longo dos semestres, como a figura do monitor, adaptações importantes na elaboração das provas e a garantia de tempo adicional para a resolução dessas atividades acadêmicas. Destaca-se a produção do TCC como uma das atividades de escrita mais desafiadoras para esses alunos devido a sua língua materna e o uso do português como segunda língua na modalidade escrita. O nível de interlíngua que os egressos possuem estão bem abaixo do que é exigido para a elaboração do TCC. Atrelado a essa atividade, os sentimentos de frustração, irritação, inferioridade ocasionados pela elaboração da escrita do artigo científico, como também ocasionado por questões culturais e o uso do português como L2.

A escrita do TCC sofreu a substituição da monografia para a elaboração de um artigo científico, conforme explicitado anteriormente, no entanto, essa medida tomada em colegiado como uma forma de adaptação para os surdos não deixou de exigir dos egressos surdos um nível de escrita que eles não conseguem alcançar igualmente como os ouvintes.

Para tanto, aponta-se como uma proposta que venha ser mais acessível a realização do TCC em um formato de vídeo em Libras, permitindo expor suas pesquisas e registrá-las não em papel impresso em uma língua ao qual ele manuseia como L2, mas sim registrar em um

formato de vídeo usando sua própria língua, a Libras. O formato proposto permite sim seguir e demostrar todo o rigor teórico e metodológico que o formato escrito possui. Ressalto a informação da aceitação da proposta mencionada em algumas universidades, como a Universidade Federal de Santa Catarina no curso de Letras Libras.

Com essa pesquisa, almeja-se contribuir significativamente para a educação de surdos no *Campus* Floresta, impulsionado a implementação de metodologias bilíngues eficazes, elaboração de mais estratégias de acessibilidade, maior participação dos surdos na vida acadêmica, a criação de espaços de expressão cultural surda, o reconhecimento da Libras como L2, o desenvolvimento de uma comunidade surda mais forte e engajada através da realização de eventos culturais e sociais, do incentivo à pesquisa sobre cultura e história surda e da promoção da acessibilidade à informação e aos serviços do *campus*. Acredita-se na ampliação desta pesquisa a nível de doutorado, para discutir sobre as questões de culturais e comunicativas da comunidade surda em uma perspectiva inclusiva escolar.

# REFERÊNCIAS


ALCANTARA, P. R. *et al.* A prática docente e as mídias educacionais: convergências e divergências. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 13, Curitiba, 2 a 5 set. 2007.

ANTUNES, C. **A afetividade na escola:** educando com firmeza. Londrina: Maxiprint, 2006.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Editora 34, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARIANI, I. C. D.; PAVANI, R. Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, v. 1, p. 67-75, jan./mar. 2008.

BARROS; A. J. da S.; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In*: BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação de surdos:** ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União,** Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, 23 dez. 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM.** Brasília, 8 maio 1996b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. 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, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. 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, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto no. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União,** Brasília, 18 set. 2008. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União,** Brasília, 5 out. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União,** Brasília, 26 ago. 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2 set. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. 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, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. 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, 27 out. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira.** 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, SP, 2003.

BUCCIO, M. I.; BUCCIO, P. A. **Educação especial:** uma história em construção. Curitiba: IBPEX, 2008.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, A. (org). **Profissão professor.** Porto, Portugal, 1991.

CAVALCANTI, M. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. *In:* MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente.** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA-HÜBES, T. da C. Por uma concepção sociointeracionista da linguagem: orientações para o ensino da língua portuguesa. **Línguas & Letras**, ed. esp. XIX CELLIP, p. 73-97, 2011.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. A influência da proficiência na língua estrangeira nas emoções dos alunos: uma investigação qualitativa. **Pesquisa em Ensino de Línguas,** v. 13, n. 2, p. 157-177, 2009.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. *In*: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (org.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos:** identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERNANDES, S. F. **Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos.** Curitiba: CEED, 2011.

FERRE, N. P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. *In*: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (org.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** 14. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2005.

FRANÇA, S. M. da C. **Um olhar inclusivo:** imagens do ensino de artes visuais para surdos. 2018. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Departamento de Artes Visuais, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Rio Branco, 2018.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia,** Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FREITAS, R. E. R. C.; MIGUEL, J. R. Afetividade: significados e contribuições para a aprendizagem nas séries iniciais. **Id on Line:** Revista Multidisciplinar e de Psicologia, v. 13, n. 45, p. 909-935, 2019. Disponível em: http://idonline.emnuvens.com.br/id. Acesso em: 14 mar. 2024.

FRITZEN, M P. Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, v. 47, n. 2, 2008.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.) **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESSER, A. **Libras? que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 110-122, jun. 2006.

GÓES, M. C. R de. **Linguagem, surdez e educação.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GUEROLA, C. **Às vezes tem pessoas que não querem nem ouvir, que não dão direito de falar pro indígena:** a reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos na escola Itaty da aldeia Guarani do Morro dos Cavalos. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, *[s. l.]*, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KARNOPP, L. B. Educação bilíngue para surdos: ao que estamos sinalizando? *In*: FREITAS, D.; CARDOZO, S. (org.). **(In)formando e (re)construindo redes de conhecimento.** Boa Vista, RR: UFRR, 2012.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Experiência e Sentido)

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor.)

LIMA, M. A. R. *et al.* **Desafios da formação docente:** 20 anos do curso de pedagogia em Cruzeiro do Sul. São Paulo: All Print, 2022.

LLOSA, M. V. **A civilização do espetáculo:** uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagem qualitativa. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACHADO, F. M. A.; PRESTES, G. R. L. **Libras – Língua Brasileira de Sinais.** Caxias do Sul: Educs, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca** sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 10 jun. 1994.

PENNYCOOK, A. **Language as local practice.** London: Routledge, 2010.

PERLIN, G. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, C. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2006.

QUADROS, R. M. de. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004a.

QUADROS, R. M. de. O "bi" em bilinguismo na educação de surdos. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial/Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2004b.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramento e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SÁNCHEZ, C. **Os surdos, a alfabetização e a leitura:** sugestões para a desmistificação do tema. Conferência. Secretaria de Estado de Educação do Paraná: Departamento de Educação Especial, 2002.

SKIAR, O.; SILVA, M. G. Políticas públicas para o ensino de português como língua estrangeira para surdos no Brasil. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 281-296.

SKLIAR, C. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 2. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC. **Regimento Geral da Universidade Federal do Acre.** Rio Branco: Ufac, 2013.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago. 2003.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (org.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e a filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociólogo na ciência e na linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

# APÊNDICES

## APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA

## EXPERIÊNCIAS COMUNICATIVAS, CULTURAIS E OS ASPECTOS FORMATIVOS DOS EGRESSOS SURDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC *CAMPUS* FLORESTA - CRUZEIRO DO SUL/AC

1. Idade / Qual o seu período de formação no curso?
2. Dados da escolarização básica (Sempre estudou na rede pública? Você considerava-se um bom aluno?)
3. Pais/familiares: grau de escolaridade e incentivo para os estudos.
4. Como se deu o seu ingresso no curso de Pedagogia? Por que você escolheu o curso de Pedagogia? Alguém questionava sua escolha? Seus pais e amigos?
5. Quais eram suas expectativas antes de ingressar no curso?
6. Durante o curso de graduação em Pedagogia, você exerceu atividades docentes (tais como: bolsista do Pibid, professor auxiliar ou monitor)? Se sim, durante quanto tempo? Dê detalhes sobre a experiência.
7. Qual é a sua situação profissional atual?
8. Na sua concepção, quais as áreas você pode atuar após a conclusão do curso?

**Objetivo geral:** "Analisar as relações culturais e comunicativas em um contexto inclusivo dos egressos surdos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Acre (Ufac) *Campus* Floresta".

## QUESTÕES CENTRAIS

**Tema: Experiências formativas com os professores, TILS e colegas ouvintes.**
**Questões:**

1. Dê detalhes de como foi seu primeiro dia de aula no curso de Pedagogia.
2. Quais foram seus sentimentos no primeiro semestre do curso?
3. Você conseguia compreender com clareza os conteúdos interpretados pela intérprete de Libras?
4. Você se sentiu incluído e bem recebido?
5. Quais as melhores vivências/aprendizagens que você pode identificar como bem sucedidas nos primeiros momentos do curso? Boas lembranças que marcaram você.
6. A disposição da sala de aula era favorável para o seu aprendizado?

**Tema: Práticas sociais de linguagem estabelecidas na sala de aula.**
**Questões:**

1. Qual a relação que você tinha com seus professores? Explique com detalhes essa relação.

2. Você teve uma outra relação fora da sala de aula com seus professores? Explique que tipo de relação você desenvolveu.
3. Quais as suas estratégias para enfrentar suas dificuldades/necessidades na sala de aula?
4. Nas atividades de grupo, você conseguir entrar nos grupos com facilidade?

**Tema: Fenômenos linguísticos vivenciados nos espaços de aulas que dificultavam o processo de formação.**

**Questões:**

1. Todas as aulas/atividades eram adaptadas para a sua compreensão?
2. A linguagem utilizada pelo professor era muito técnica ao ponto de não compreender todas as palavras?
3. As atividades eram aceitas da maneira que como você escreve?
4. As atividades e provas em português eram problemáticas para você?
5. Nos seminários como forma de avaliação, você se sentia bem traduzido? Quais suas dificuldades nessa avaliação?
6. O que fez ao longo do curso para vencer a barreira do português na modalidade escrita?
7. Como você desenvolveu os trabalhos escritos e as provas?
8. Como você apresentava os seminários?

**Tema: Aspectos das diferenças culturais de surdos e ouvintes que dificultavam a jornada formativa.**

**Questões:**

1. Nos primeiros dias de aula, você conseguiu fazer algumas amizades?
2. Qual sua relação com seus colegas de turma? Tem um grupo específico que sempre fazia os trabalhos juntos?
3. Qual a relação que você possui com seus intérpretes?
4. Atualmente você possui laços de amizades com seus colegas de turma?
5. Quais dificuldades você enfrentou com relação ao intérprete?
6. Na sua opinião, os interpretes eram fluentes?
7. Em que momentos o intérprete ajudava? E em quais momentos ele atrapalhava seu desenvolvimento?

## QUESTÕES COMPLEMENTARES

1. Nesse momento atual, como você se vê em relação ao período que se encontra no curso? Quais sentimentos mudaram e quais aqueles que ainda continuam?
2. Na sua opinião, o que é preciso saber para sair do curso como bom profissional/professor(a)? Você se sente apto a atuar no mercado de trabalho?
3. Há alguma coisa a mais que você gostaria de registrar sobre o assunto?

# ANEXOS

## ANEXO A – PARECER DO CEP

MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

**FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS**

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. Projeto de Pesquisa:<br>AS REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES SURDOS: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE ¿ CAMPUS FLORESTA | | | |
| 2. Número de Participantes da Pesquisa: 5 | | | |
| 3. Área Temática: | | | |
| 4. Área do Conhecimento:<br>Ensino de humanidades | | | |
| **PESQUISADOR RESPONSÁVEL** | | | |
| 5. Nome:<br>RAMON DA SILVA SANTANA | | | |
| 6. CPF:<br>924.224.972-68 | 7. Endereço (Rua, n.º):<br>travessa pedro telles 11 CENTRO ap nº10 CRUZEIRO DO SUL ACRE 69980000 | | |
| 8. Nacionalidade:<br>BRASILEIRO | 9. Telefone:<br>689920846 22 | 10. Outro Telefone: | 11. Email:<br>ramon.santana@ufac.edu.br |

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Documento assinado digitalmente gov.br RAMON DA SILVA SANTANA Data: 05/11/2023 19:59:16-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Data:30 /10/2023

Assinatura

| | | |
|---|---|---|
| **INSTITUIÇÃO PROPONENTE** | | |
| 12. Nome:<br>Universidade Federal do Acre- UFAC | 13. CNPJ: | 14. Unidade/Órgão:<br>Universidade Federal do Acre - Campus Floresta |
| 15. Telefone:<br>(68) 3311-2501 | 16. Outro Telefone: | |

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição ): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: CLEIDISON DE JESUS ROCHA CPF: 2145.842.572/53

Cargo/Função: Coordenador do PPEHL – Campus Floresta

Documento assinado digitalmente gov.br CLEIDISON DE JESUS ROCHA Data: 05/11/2023 18:53:37-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Data: 05/ novembro /2023

Assinatura

**PATROCINADOR PRINCIPAL**

| | | |
|---|---|---|
| 17. Nome:<br>5009 Universidade Federal do Acre- UFAC | 18. Telefone:<br>(68) 3229-4035 | 19. Outro Telefone: |

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.

Nome: CLEIDISON DE JESUS ROCHA CPF: 215.842.572/53

Cargo/Função: Coordenador PPEHL – Campus Floresta Email: cleidison.rocha@ufac.br

Documento assinado digitalmente gov.br CLEIDISON DE JESUS ROCHA Data: 05/11/2023 18:52:53-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Data: 05 / Novembro / 2023

Assinatura

2- Em conformidade com as diretrizes estabelecidas a Resolução CNS Nº 466/2012, XI.2, d; o pesquisador responsável deve apresentar relatórios parcial e final ao CEP. O Relatório parcial deve ser apresentado após coleta de dados, "demonstrando fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento" (Resolução CNS Nº 466/2012, II.20) e o Relatório Final deverá ser apresentado "após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados" (RESOLUÇÃO CNS Nº 466/2012, II.19).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|---|---|---|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2191386.pdf | 26/03/2024 20:27:11 | | Aceito |
| Outros | carta.docx | 26/03/2024 20:25:10 | RAMON DA SILVA SANTANA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projmaio.docx | 26/03/2024 20:11:00 | RAMON DA SILVA SANTANA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tclepron.docx | 26/03/2024 20:08:44 | RAMON DA SILVA SANTANA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.docx | 28/02/2024 19:51:15 | RAMON DA SILVA SANTANA | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_nov_assinado_assinado_2023_assinado2323.pdf | 05/11/2023 20:01:11 | RAMON DA SILVA SANTANA | Aceito |
| Outros | PendenciaDocumental_RAMON4.pdf | 26/10/2023 16:09:28 | CAETANO ELIAS DOS SANTOS NETO | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | rbt.pdf | 24/10/2023 14:04:17 | RAMON DA SILVA SANTANA | Aceito |
| Outros | PendenciaDocumental_RAMON3.pdf | 09/10/2023 12:21:14 | CAETANO ELIAS DOS SANTOS NETO | Aceito |
| Outros | Roteiro.pdf | 22/09/2023 12:39:37 | RAMON DA SILVA SANTANA | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | declarinfraassinado.pdf | 22/09/2023 12:31:56 | RAMON DA SILVA SANTANA | Aceito |





| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Outros | PendenciaDocumental_RAMON2.pdf | 22/09/2023 11:45:44 | CAETANO ELIAS DOS SANTOS NETO | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | decaldepesqui.pdf | 21/09/2023 19:57:08 | RAMON DA SILVA SANTANA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tenc.pdf | 21/09/2023 19:40:15 | RAMON DA SILVA SANTANA | Aceito |
| Outros | PendenciaDocumental_RAMON.pdf | 19/09/2023 15:36:06 | CAETANO ELIAS DOS SANTOS NETO | Aceito |

**Situação do Parecer:**
Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**
Não

RIO BRANCO, 22 de Abril de 2024

**Assinado por:**
**JOÃO LIMA**
**(Coordenador(a))**