



**INSTITUTO
FEDERAL**
Catarinense

Instituto Federal Catarinense

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

Campus Blumenau

SAMARA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO DE SURDOS NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE: POR UMA
EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO
MÉDIO**

Blumenau

2024

SAMARA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO DE SURDOS NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE: POR UMA
EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Blumenau, para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Jorge da Cunha Dutra.

Blumenau

2024

FICHA CATALOGRÁFICA DISSERTAÇÃO

S237e Santos, Samara dos.
Educação de surdos no Instituto Federal Catarinense: por uma educação emancipadora no ensino técnico integrado ao ensino médio / Samara dos Santos; orientador Jorge da Cunha Dutra. -- Blumenau, 2024.
128 p.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Catarinense, campus Blumenau, Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica (PROFEPT), Blumenau, 2024.

Inclui referências.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Surdos. 3. Educação Emancipatória. I. Dutra, Jorge da Cunha. II. Instituto Federal Catarinense. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD: 371.912

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Shyrlei K. Jagielski Benkendorf - CRB 14/662



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 9301/2024 - CCPGEPT (11.01.09.31)

Nº do Protocolo: 23473.000924/2024-21

Blumenau-SC, 03 de maio de 2024.

SAMARA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO DE SURDOS NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE: POR UMA
EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 03 de maio de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Jorge da Cunha Dutra

Instituto Federal Catarinense

Orientador

Marimar da Silva

Prof^a. Dr^a. Marimar da Silva

Instituto Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. André Reichert

Universidade Federal de Santa Catarina

(Assinado digitalmente em 05/05/2024 20:01)

JORGE DA CUNHA DUTRA

DIRETOR DE DEPARTAMENTO - TITULAR

DEPE/BLU (11.01.09.01.03)

Matrícula: ###691#9

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **9301**, ano: **2024**, tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**, data de emissão: **03/05/2024** e o código de verificação: **7618f185ba**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 9303/2024 - CCPGEPT (11.01.09.31)

Nº do Protocolo: 23473.000925/2024-75

Blumenau-SC, 03 de maio de 2024.

SAMARA DOS SANTOS

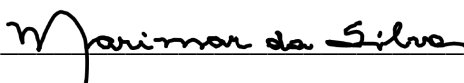
**ORIENTAÇÕES GERAIS PARA ESTUDANTES SURDOS E SERVIDORES DO ENSINO
TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO DO IFC**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 03 de maio de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Jorge da Cunha Dutra
Instituto Federal Catarinense
Orientador



Prof^ª. Dr^ª. Marimar da Silva

Instituto Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. André Reichert
Universidade Federal de Santa Catarina

(Assinado digitalmente em 05/05/2024 20:01)

JORGE DA CUNHA DUTRA

DIRETOR DE DEPARTAMENTO - TITULAR

DEPE/BLU (11.01.09.01.03)

Matrícula: ###691#9

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **9303**, ano: **2024**,
tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**, data de emissão: **03/05/2024** e o código de verificação: **db95569e87**

RESUMO

Este estudo faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), está vinculado à linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e foca na educação de estudantes Surdos no Instituto Federal Catarinense (IFC). Inserido no Macroprojeto 2 – Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT, o objetivo geral foi elaborar um guia digital a partir da análise das percepções de Surdos vinculados ao ensino técnico integrado ao ensino médio do IFC, sinalizantes em Libras, visando a melhoria na educação de Surdos na EPT. A pesquisa é de natureza aplicada, abordagem qualitativa e do tipo exploratória, desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas e submetidas a análise de discurso. Foram analisados recortes discursivos de três estudantes Surdos matriculados, um egresso e dois servidores Surdos do IFC, todos inseridos no contexto sócio-histórico da inclusão educacional em escolas regulares e no IFC vinculados ao ensino técnico integrado ao médio. Constatou-se que os estudantes apresentam distorção idade/série e todos possuem formações imaginárias perpassando, entre elas, a posição de Surdos de famílias ouvintes e estudantes em salas de aula de ouvintes, espaços onde a Língua Brasileira de Sinais (Libras) não possui o mesmo status que a língua portuguesa, dessa forma, mantendo-os distantes de modelos identitários de referências Surdas. Os estudantes trouxeram diversas condições de produção, como a falta de conhecimento da Libras por parte dos ouvintes, dificuldade com conteúdos complexos em português, limitações na compreensão de textos longos, preferência por permanecer em silêncio nas aulas, desafios em se adaptar ao formato das aulas para ouvintes, dependência de intérpretes, entre outros. Essas características refletem um sentimento comum entre eles, de desconforto e sensação de não pertencimento ao ambiente educacional, indicando uma falta de afirmação de sua identidade Surda e afastamento de um protagonismo Surdo. A pesquisa culminou na criação de um produto educacional no formato de guia digital bilíngue em Libras e português, intitulado “Orientações gerais para estudantes Surdos e servidores do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFC”. Este guia aborda temas relevantes para aprimorar a educação de Surdos no contexto da EPT do IFC. Com as informações presentes no guia, os estudantes Surdos têm autonomia para saber onde buscar

respostas sobre as ações presentes na instituição, favorecendo sua participação efetiva. Para os servidores, o guia traz orientações para qualificar sua atuação e compreensão em relação aos estudantes Surdos. O produto foi amplamente aceito pelos usuários, com avaliações destacando sua acessibilidade, clareza das informações e organização do conteúdo, ressaltando sua importância na promoção do protagonismo dos estudantes Surdos, proporcionando assim uma melhoria na educação de Surdos na EPT, em direção a uma autonomia e emancipação desses sujeitos. Os resultados da pesquisa apontam para possibilidades de replicar o material em outros níveis de ensino, bem como direcionar futuras pesquisas para investigar a viabilidade e os benefícios de introduzir classes bilíngues para Surdos na EPT.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica. Surdos. Educação Emancipadora. Instituto Federal Catarinense.

ABSTRACT

This study is part of the Professional Master's Program in Professional and Technological Education (ProfEPT), it is linked to the Educational Practises in Professional and Technological Education (EPT) and focuses on the education of Deaf students at Instituto Federal Catarinense (IFC). Inserted in Macroproject 2 – Inclusion and diversity in formal and non-formal teaching spaces of EPT, the overall goal was developing a digital guide based on the analysis of the perceptions of deaf people linked to technical education integrated into high school at IFC, signers in Brazilian Sign Language (Libras), aiming to improve the education of Deaf people in EPT. It's a nature-applied research, containing a qualitative and exploratory approach, developed through semi-structured interviews and subjected to discourse analysis. Three discursive excerpts from deaf students were analyzed, one graduate and two deaf IFC employees, all inserted in the socio-historical context of educational inclusion in regular schools and at the IFC linked to technical education integrated into high school. It was found that students present age/grade distortion and all of them have imaginary backgrounds, including the position of deaf people from hearing families and students in hearing classrooms, spaces where the Brazilian Sign Language (Libras) does not have the same status as the Portuguese language, therefore, keeping them distant from identity models of deaf references. The students brought up different production conditions, such as the lack of knowledge of Brazilian Sign Language (Libras) on behalf of the listeners, struggles with complex content in Portuguese, limitations in understanding long texts, preference for remaining silent during classes, having a hard time adapting to the format of classes for the hearing people, dependence on interpreters, among others. These characteristics reflect a common feeling of discomfort among them, and also a feeling of not belonging to the educational environment, indicating a lack of affirmation of their deaf identity and a large distance between them and deaf protagonism. The research resulted in the creation of an educational product in the format of a bilingual digital guide in Brazilian Sign Language (Libras) and Portuguese, entitled “General guidelines for Deaf students and employees of IFC’s Integrated Technical Education at High School”. This guide addresses relevant topics to improve deaf education in the context of EPT from IFC. With the information presented in the guide, deaf students are able to have

the autonomy to know where to look for answers about the actions present in the institution, thus favoring their effective participation. For servers, the guide provides guidance to qualify their performance and understanding in relation to deaf students. The product was widely accepted by the users, with reviews highlighting its accessibility, clarity of information and content organization, highlighting its importance in promoting the protagonism of deaf students, thus providing an improvement in the education of deaf people in EPT, towards autonomy and emancipation of these subjects. The research results point to possibilities of replicating the material at other teaching levels, as well as directing future research to investigate the feasibility and benefits of introducing bilingual classes for the deaf in EPT.

Keywords: Professional and Technological Education. Deaf. Emancipatory Education. Instituto Federal Catarinense.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Mapa de abrangência institucional.....	36
Figura 02 - Logo do NuBi.....	38
Figura 03 - Capa do Produto Educacional.....	91
Figura 04 - Instruções para navegar no guia.....	92
Figura 05 - Menu principal.....	92
Figura 06 - Menu estudante.....	93
Figura 07 - Menu docente.....	95
Figura 08 - Menu TAEs Intérpretes de Libras.....	95
Figura 09 - Menu TAEs de outros cargos.....	96
Figura 10 - Formulário avaliativo bilíngue.....	100
Figura 11 - Avaliação geral do PE.....	101
Figura 12 - Avaliação da funcionalidade do site.....	102
Figura 13 - Avaliação do eixo conceitual pelos estudantes Surdos.....	104
Figura 14 - Avaliação do eixo atitudinal pelos estudantes Surdos.....	104
Figura 15 - Avaliação do aspecto axiológico dos estudantes Surdos.....	105
Figura 16 - Avaliação do eixo atitudinal pelos docentes.....	105
Figura 17 - Avaliação do aspecto axiológico dos docentes.....	106
Figura 18 - Avaliação do aspecto didático-pedagógico dos docentes.....	107
Figura 19 - Avaliação de eixo conceitual dos docentes.....	107
Figura 20 - Avaliação de eixo conceitual sobre EPT dos intérpretes.....	108
Figura 21 - Avaliação do eixo atitudinal dos dos intérpretes.....	109
Figura 22 - Avaliação do eixo atitudinal pelos TAEs.....	109
Figura 23 - Avaliação do aspecto axiológico dos TAEs.....	110
Figura 24 - Avaliação do aspecto prático dos TAEs.....	111
Figura 25 - Avaliação do eixo conceitual dos TAEs.....	111
Figura 26 - Avaliação do eixo atitudinal da comunidade externa ao IFC.....	112
Figura 27 - Avaliação do eixo conceitual da comunidade externa ao IFC.....	113

Figura 28 - Você já conhecia o NuBi?.....	114
Figura 29 - Você viu as informações dos demais segmentos?.....	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos legais e documentais da Educação de Surdos, entre 1986 e 2018.....	20
Quadro 2 - Campus, vínculo e forma de entrevista.....	55
Quadro 3 - Relacionamento com outros Surdos.....	59
Quadro 4 - Idade/Série estudantes Surdos no EMI do IFC.....	60
Quadro 5 - Número de respondentes da avaliação do PE.....	101
Quadro 6 - Comentários sobre a funcionalidade do site.....	102
Quadro 7 - Outros comentários sobre o PE.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise de Discurso

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CDPD - Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Cefet - Centros Federais de Educação Tecnológica

CLIFC - Centro de Línguas do IFC

CODA - Children of Deaf Adults

CRACI - Coordenação de Registro Acadêmico e Cadastro Institucional

DA - Deficiência Auditiva

DIPEBS - Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FENEIDA - Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

GIF - Graphics Interchange Format (Formato de Intercâmbio Gráfico)

GT - Grupo de Trabalho

IFC - Instituto Federal Catarinense

IFs - Institutos Federais

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

L1 - Primeira Língua

L2 - Segunda Língua

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Libras - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação e Cultura

Napne - Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas

NuBi - Núcleo Bilíngue Libras - Língua Portuguesa do IFC

ONU - Organização das Nações Unidas

PcDs - Pessoas com Deficiência

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PE - Produto Educacional

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

RD - Recorte Discursivo

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SISAE - Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional

TAEs - Técnicos Administrativos em Educação

TILS - Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

WFD - Federação Mundial dos Surdos (Federação Mundial de Surdos)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 UM PARALELO ENTRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	14
3 EPISTEMICÍDIOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS E A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NA EPT.....	26
3.1 A Educação de Surdos no IFC.....	36
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	43
4.1 Análise de Discurso.....	45
4.1.1 Esquecimentos discursivos.....	46
4.1.2 Paráfrases e Polissemia.....	47
4.1.3 Formações Imaginárias.....	48
4.1.4 Formações Discursivas.....	50
4.1.5 A Ideologia e o Sujeito.....	50
4.1.6 O Sujeito e Sua Forma Histórica.....	51
4.1.7 Incompletude.....	52
4.2 A ideologia, a forma-sujeito e as formações discursivas: onde cabem os Surdos no capitalismo?.....	53
4.3 Recortes Discursivos e Análise do Corpus.....	55
4.3.1 Análise do discurso dos estudantes e egressos Surdos.....	57
4.3.2 Análise do discurso dos docentes Surdos.....	75
4.4 As condições de produção dos Surdos vinculados ao IFC.....	88
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	91
5.1 Avaliação do produto pelos participantes.....	101
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	122

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação está vinculada à linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica - EPT, pois trata sobre a EPT para estudantes Surdos¹. Neste sentido, está inserido no Macroprojeto 2 – Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT polo Blumenau, na área do Ensino.

O tema delimita-se em investigar os sujeitos Surdos (a saber: estudantes, egressos e servidores), sinalizantes em Língua Brasileira de Sinais - Libras, que estão/estavam vinculados institucionalmente ao Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense - IFC, no período compreendido entre os anos de 2014 a 2022.

O interesse em desenvolver esta pesquisa partiu das experiências desta autora, mediante sua atuação como tradutora e intérprete de Libras/Português no IFC e as suas observações quanto ao atendimento dos estudantes Surdos em âmbito institucional relacionado com o movimento da comunidade Surda por uma educação de qualidade. Assim, o problema da pesquisa é movido pela seguinte pergunta: quais as percepções dos sujeitos Surdos vinculados ao ensino técnico integrado ao ensino médio do IFC, sinalizantes em Libras, com relação às necessidades de melhoria na educação de Surdos na EPT? Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho foi elaborar um guia com orientações para estudantes Surdos e para servidores sobre o atendimento a este público no IFC, a partir da análise das percepções dos sujeitos Surdos vinculados ao ensino técnico integrado ao ensino médio do IFC, sinalizantes em Libras, com relação às necessidades de melhoria na educação de Surdos na EPT. Os objetivos específicos deste estudo são: verificar os motivos que levaram os Surdos egressos a concluírem o curso; verificar os motivos que levam os estudantes Surdos a permanecerem no curso; conhecer a percepção dos Professores Surdos do IFC sobre o ensino, as

¹ Uso o termo com letra maiúscula para me referir àqueles que se identificam com a identidade e cultura Surdas, que usam a língua de sinais para se comunicar.

condições de aprendizagem e o suporte pedagógico de estudantes Surdos na instituição; e identificar as necessidades para uma educação de Surdos na EPT.

Esta pesquisa foi classificada a partir do ponto de vista da sua natureza como aplicada, de abordagem qualitativa, do tipo exploratória e se desenvolveu a partir de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos deste estudo. Para o tratamento dos dados foi utilizada a análise de discurso.

Para contextualizar a estrutura desta dissertação, ela está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, será traçado um paralelo entre a história da educação de surdos e a história da educação profissional e tecnológica, buscando identificar pontos de convergência e divergência que possam lançar luz sobre a situação atual. No segundo capítulo, serão discutidos os epistemicídios na educação de surdos e a busca por uma educação emancipadora na educação profissional e tecnológica, com foco na experiência específica da educação de surdos no Instituto Federal Catarinense (IFC). O terceiro capítulo abordará os procedimentos metodológicos adotados, incluindo uma análise de discurso que examina esquecimentos discursivos, paráfrases, formações imaginárias, formações discursivas, ideologia e sujeito, sujeito e sua forma histórica, e incompletude. Além disso, será explorada a relação entre ideologia, forma-sujeito e formações discursivas, com uma análise dos recortes discursivos e do corpus utilizado. No quarto capítulo, serão apresentadas as condições de produção dos surdos vinculados ao IFC. O quinto capítulo discutirá o produto educacional desenvolvido como resultado desta pesquisa, incluindo uma avaliação pelos participantes. Por fim, as considerações finais, no sexto capítulo, encerrarão esta dissertação, oferecendo reflexões sobre os resultados obtidos e suas implicações para a prática educacional. Essa estrutura visa fornecer uma análise abrangente e aprofundada da educação de surdos e sua relação com a educação profissional e tecnológica, com o objetivo de contribuir para o avanço do conhecimento nesta área.

2 UM PARALELO ENTRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O início da Educação de Surdos surgiu por interesses econômicos, pelo fato de que, ante não considerados humanos, logo não tinham direito de receber herança; porém, nasciam Surdos em famílias nobres, fruto de casamentos consanguíneos já no intuito de manter a herança no mesmo grupo familiar. Para solucionar este problema, em 528, com a criação do Código Justiniano, durante o período do Império Romano, definiu-se que caso o Surdo fosse oralizado ou dirigisse seus assuntos por meio da leitura e da escrita, este teria direito à herança. Assim, as famílias nobres buscaram estratégias para educar seus filhos Surdos (Andreis-Witkoski, 2015).

Ademais, durante a revolução industrial, com o surgimento do conglomerado de pessoas trabalhadoras das fábricas e também do aumento de pessoas desempregadas nesses mesmos espaços (Amorin *et al*, 2017), foram constituindo-se os grupos de Surdos, pois identificavam-se pela sua diferença. Assim, houve mais interesse de profissionais da área médica e da educação pela aprendizagem dos Surdos.

Diante desses dois contextos principais surgiram várias teorias de educação para Surdos e muitos Surdos ascenderam a postos de professores. Também foram criadas escolas e universidades de Surdos, incluindo o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, localizado no estado do Rio de Janeiro, fundado em 1856 (Brasil, 2021), que continha para o ensino as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios, por exemplo; ou seja, uma formação para o trabalho. Em 1880, ocorreu o Congresso de Milão, na Itália, e, por imposição ouvintista, o método oralista foi definido para a educação de Surdos. Segundo Strobel (2009, p. 26),

o método oral foi votado o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos e a língua de sinais foi proibida oficialmente alegando que a mesma destruíria a capacidade da fala dos surdos, argumentando que os surdos são “preguiçosos” para falar, preferindo a usar a língua de sinais. O Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso. Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes na área de surdez, todos defensores do oralismo puro (a maioria já havia empenhado muito antes do congresso em fazer prevalecer o método oral puro no ensino dos surdos). Na ocasião de votação na assembléia geral realizada no congresso todos os professores surdos foram negados o direito de votar e excluídos, dos 164

representantes presentes ouvintes, apenas 5 dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro.

Esse foi um marco fortemente opressor para a vida das pessoas Surdas de todo o mundo, impactando também na estrutura organizacional e didática do INES, e suas consequências estão presentes até hoje na visão da sociedade e nos próprios relatos de pessoas Surdas que viveram este período de proibição do uso da língua de sinais (Soares, 2019). O método oralista estava vinculado a um paradigma clínico terapêutico da surdez, ou seja, na correção para atingir o padrão ouvinte. Essa fase durou quase cem anos e “foi permeada por imensos abusos físicos e simbólicos” (Andreis-Witkoski, 2015, p. 44), porém, de modo discreto, a língua de sinais permaneceu presente nas vidas dos Surdos.

Avançando no tempo da história do Brasil, a proclamação da República, em 1889, estava embasada por um ideário positivista, de concepção liberal e progressista, trouxe a educação como um viés de formar o cidadão para promover a paz, a liberdade, a ordem e o progresso social, afastando-os das superstições e crenças religiosas. Contudo, na prática, a educação profissional teve caráter assistencialista para os “desvalidos da sorte” (Schenkel, 2012, p. 113). A este passo, a educação de Surdos mantinha-se em instituições especializadas na correção da audição e da fala, não havia projeto de inclusão; ao contrário, um “cunho assistencialista, filantrópico com caráter de internato, havia uma visão patológica da deficiência que as pessoas com deficiência deveriam ser ‘tratadas’, elas eram retiradas do convívio familiar e social para viver em instituições asilares” (Silva; Sampaio, 2021, p. 4). Ainda, as pessoas Surdas eram vistas como Pessoas com Deficiência (PcDs), não pela diferença cultural.

Em 1909, Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566/1909, que criou as primeiras escolas de aprendizes artífices. As considerações para a criação estão justificadas, de acordo com o texto original, respeitando a estrutura da língua portuguesa escrita, vigente na época, do referido decreto:

Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da lucta pela existencia; Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante,

escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação: [...] (Brasil, 1909, s/p)

Com a expansão do capitalismo em escala global, o Brasil torna-se periferia do capitalismo (Oliveira, 2003). Após a revolução burguesa no Brasil, na década de 1930, “a formação dos trabalhadores torna-se uma necessidade econômica e não mais uma medida exclusivamente social como em sua gênese” (Ramos, 2014, p. 14), pois surge “o modo de produção propriamente capitalista e, com ele, o processo de industrialização” (Ramos, 2014, p. 14).

Nessa perspectiva, Schenkel (2012) explica que no início dos anos de 1930 foram criados os Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio, e, também, o Conselho Nacional de Educação – CNE. Francisco Campos assumiu o Ministério da Educação e Saúde Pública e iniciou uma série de reformas na educação, em todos os níveis. Essa reforma educacional ficou conhecida como a “Reforma Francisco Campos”, com destaque aos Decretos Federais nº. 19.890/1931 e nº. 21.241/32, que regulamentaram o ensino secundário, e o Decreto Federal nº. 20.158/31, que organizou o ensino profissional comercial, cuja importância se deve ao fato de “[...] ser o primeiro instrumento legal a estruturar cursos já incluindo a ideia e itinerários de profissionalização”.

Naquele momento histórico, foi instituído o ensino secundário, dividido em fundamental e complementar, sendo este último direcionado aos candidatos a cursar o ensino superior como um estudo intensivo.

Passados pouco mais de dez anos, entre 1942 e 1943, diante de interesses políticos e econômicos da época, no que trata a educação para formar mão de obra à indústria em pleno crescimento, surgiu a reforma Capanema e, no mesmo período foi instituído o serviço de aprendizagem profissional e foram criadas as instituições especializadas para esse fim, tais como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, em 1946. Além disso, em 1942, o governo estabeleceu, por meio de Decreto Lei, o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação trabalhista (CNE/CEB, 1999a). Nesse mesmo contexto, ainda, por meio do Decreto-Lei nº. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, foi constituída a rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, composta por escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem. O referido Decreto

também promoveu a transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Técnicas ou em Escolas Industriais (Schenkel, 2012, p. 120).

Importante destacar aqui que, no contexto mundial, por influências do pós-guerra e diante dos avanços nas tecnologias da informação e comunicação quebrando barreiras geográficas, iniciaram-se os movimentos sociais em busca do reconhecimento da diversidade humana como característica social que culminaram na redação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. “Esta Declaração não diferencia características físicas, intelectuais, nação, credo, orientação sexual, condição social ou opinião política, portanto garante às pessoas com deficiência os mesmos direitos concedidos aos demais” (Macedo *et al.*, 2014, p. 182).

Retomando o contexto nacional, um outro fato marcante da história da educação profissional do Brasil ocorreu no ano de 1959, no governo de Juscelino Kubitschek, em que surgiram as escolas Técnicas Federais oriundas das Escolas Industriais e Técnicas, conferindo autonomia didática e de gestão para essas instituições (Castro; Plácido; Schenkel, 2020).

Em 1961, foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, que “estabeleceu a plena equivalência entre os cursos de mesmo nível [...], ao equiparar o ensino profissional, do ponto de vista da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico” (Schenkel, 2012, p. 122). O autor enfatiza que “com essa Lei, ao menos formalmente, foi superada a dualidade entre ensino para as ‘elites’ e ensino para os ‘desvalidos da sorte’” (Schenkel, 2012, p. 122). Já em 1969, originaram-se os cursos superiores de tecnologia nas escolas técnicas federais (Castro; Plácido; Schenkel, 2020).

Durante esse período de avanços em relação à educação para o trabalho, aos Surdos restringia-se apenas a visão patológica permeada de experimentos ouvintistas colonizadores do corpo Surdo (Henrique, 2021). Entretanto, na década de 1960, houve o início dos movimentos, em escala global, de luta das pessoas Surdas e das PcDs. Os Surdos “começam a lutar para tomar de vez a sua narrativa histórica e educacional, o que nos mostra isso são as descobertas a respeito da linguística da Língua de Sinais americana, feitas pelo professor [Surdo] da Universidade de Gallaudet, William C. Stokoe” (Henrique, 2021, p. 3), no qual

“comprovaram que a Língua de Sinais se constitui legitimamente em uma língua, assim como as línguas de modalidade oral” (Andreis-Witkoski, 2015, p. 50).

Na década seguinte, os estudos de Stokoe impulsionaram um novo modelo para educação de Surdos, a Comunicação Total, que consistia no “uso simultâneo da língua de sinais, língua falada, imagens, escritas, mímicas etc” (Henrique, 2021, p. 3). Este modelo se espalhou pelo mundo, mas não foi um processo que proporcionou a descolonização do corpo Surdo, ou a descontinuidade da visão patológica da surdez, por consequência não se obteve êxito (Henrique, 2021), foi apenas um método para facilitar a comunicação (Andreis-Witkoski, 2015).

No Brasil, em 1987, foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos - FENEIDA, atual Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS, entidade filantrópica de grande representatividade e importância para a comunidade Surda ainda hoje, pois “tem por finalidade a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, emprego, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos” (FENEIS, 2021, n/p).

No período do regime militar no Brasil, entre 1964 e 1985 foi implementada a modernização aberta ao capital estrangeiro (Ramos, 2014). Naquele período, para a educação voltada ao trabalho, a intenção do governo era criar mão de obra qualificada, de cunho tecnicista, para alcançar o prometido milagre econômico. Então, em 1971, pela Lei 5.692, foram estabelecidas novas normas para o segundo grau, obrigando o ensino profissional a todos os estudantes (Ramos, 2014), nesses não estavam incluídos os Surdos e PcDs. Contudo, a falta de estrutura física, de pessoal e de equipamentos trouxe consequências negativas até os dias atuais. Diante desse percalço, em 1982 a educação profissional de nível médio tornou-se facultativa (Castro; Plácido; Schenkel, 2020).

Na década de 1980, o Brasil estava passando por uma redemocratização caracterizada por vários movimentos sociais e disputas político-ideológicas que culminaram na Constituição Federal - CF de 1988 (Schenkel, 2012).

A Carta Magna é um símbolo importante de democratização do País e avocou os princípios da Declaração dos Direitos Humanos, os quais estão inscritos no seu artigo 5º, o qual estabelece, sem qualquer distinção, o direito ‘à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade’ de

todas as pessoas que residem no país (Brasil, 1988). (MACEDO *et al.*, 2014, p. 182)

Mesmo antes da CF já haviam debates entre professores e estudantes em direção a publicação da nova LDB de 1996, em um contexto em que os movimentos sociais estavam efervescentes devido a transição do regime militar frente a uma nova organização fomentada pela população (Schenkel, 2012). Avançando para a promulgação da nova LDB instituiu-se a EPT (BRASIL, 1996).

De acordo com Castro, Plácido e Schenkel (2020, p. 350), “foi a experiência do Projeto Democrático Popular, de 2003 – 2016, que procurou dar um sentido geoestratégico e de desenvolvimento regional à Educação Profissional”. Os autores falam de um compromisso histórico, estruturado por “projetos de educação e educação profissional integrada, em meio a imensas e intensas contradições no interior deste próprio projeto popular e em seu exterior [...]” (Castro; Plácido; Schenkel, 2020, p. 350).

Logo, em 2008, na fase de expansão e ampliação da rede federal, por meio da Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia - IFs, que eram as antigas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (Schenkel, 2012). A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é formada por 38 IFs, criados pela lei supracitada (BRASIL, 2008), “02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II” (BRASIL, s/d, n/p).

Também a alteração da LDB com a Lei 11.741, de 16 de julho de 2008 que organiza a EPT, em especial no nível médio, como *integrado*, *concomitante* ou *subsequente*; e no ensino superior nos cursos de Tecnologia. Castro, Plácido e Schenkel (2020, p. 350) explicam que “esse tipo de organização educacional permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes participem ativamente em diferentes espaços de aprendizagem”.

Antes da aprovação da nova LDB houve a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na Tailândia em Jomtien em março de 1990. Nessa ocasião foi redigida a Declaração de Jomtien, onde foram reforçadas as

finalidades da Declaração Universal dos Direitos Humanos (de 1948), “devendo esta ser tida como imprescindível para a melhoria do índice de desenvolvimento humano” (Macedo *et al.*, 2014, p. 182). O documento abordava os compromissos dos países signatários para promover educação de qualidade aos menos desenvolvidos (Macedo *et al.*, 2014). Esse movimento ratificou a necessidade de pensar uma educação de qualidade para Surdos.

De acordo com Lima (2018, p. 92),

A Constituição Federal de 1988 admite ainda que o Atendimento Educacional Especializado, seja compreendido como os serviços da Educação Especial, e, como tal, pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os estudantes. Enfatiza-se que o papel da Educação Especial é inserir os estudantes no sistema educacional, no contexto de ensino regular, independente de qual tipo de escola esteja disponível, porém, não são todos que vão para a escola de ensino regular.

Nesse sentido, a LDB de 1996 estabeleceu que as pessoas Surdas deveriam ser atendidas da educação regular em todos os níveis e modalidades de ensino, logo a EPT também se destina ao público Surdo. A lei garante aos Surdos “educação para o trabalho com vistas à integração na sociedade, inclusive para aqueles que não apresentarem capacidade de inserção no trabalho competitivo” (Armas; Bisol, 2022, p. 103).

No quadro 1 consta, em ordem cronológica, alguns marcos legais da contemporaneidade para Educação de Surdos no Brasil, bem como os impactos trazidos por eles, extraídos da tese de Lima (2018):

Quadro 01 - Marcos legais e documentais da Educação de Surdos, entre 1986 e 2018

Ano	Marco legal	Impactos
1989	Lei nº 7853/89, chamada “Lei da Integração”	“Reafirmaram o direito à Educação e a inclusão social” (Lima, 2018, p. 93).
1990	Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)	
1994	Declaração de	“foram preconizadas as diretrizes da ‘Educação para

	Salamanca (UNESCO, 1994)	Todos', abrindo espaço maior para as discussões acerca da Escola Inclusiva, relacionada às pessoas com deficiência" (Lima, 2018, p. 93).
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	<p>"A educação, [...] é entendida como um direito de todos, independentemente de suas condições físicas, emocionais e intelectuais" (Lima, 2018, p. 88).</p> <p>"No entanto, o AEE [Atendimento Educacional Especializado] na referida LDB e Constituição Brasileira de 1988, se baseiam em oferta específica aos estudantes com deficiência, inclusive os Surdos, no caso destes, a Libras deverá ser contextualizada, de forma adequada, mediante ao seu contato com os professores que possuem formação em Libras para atuar com os mesmos, bem como, com a disponibilização dos intérpretes de Libras [...] Diferentemente das propostas descritas, o Relatório do GT (2014)" (Lima, 2018, p. 97).</p>
1999	Decreto nº 3298 de 1999 (que regulamentou a Lei nº 7853/89)	"prevê a opção pelas escolas especializadas" (Lima, 2018, p.93).
1999	Documento A Educação que Nós Surdos Queremos (FENEIS, 1999)	"Retornando ao ano de 1999, os Surdos, durante o Pré-Congresso do V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre/RS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999, produziram o documento A Educação que Nós Surdos Queremos (FENEIS, 1999), na qual registra um momento histórico de busca dos movimentos Surdos por seus direitos, pelo reconhecimento da língua de sinais, pela afirmação de sua cultura e suas identidades, ou seja, pela efetivação de seus direitos humanos linguísticos" (Lima, 2018, p. 162).
2002	Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que oficializou a Língua Brasileira de Sinais	"No entanto a Lei de Libras [...] apenas reconhece a Libras uma língua oriunda pela comunidade Surda, mas isso não quer dizer que é a língua oficial do Brasil" (Lima, 2018, p.118).

	(Libras)	
2004	Lei de Acessibilidade 5.296/2004	Foi uma das leis que embasou a justificativa para criação do curso superior em Letras-Libras (Lima, 2018).
2005	Decreto 5.626/2005	<p>“a inclusão de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores em nível médio e superior” (Lima, 2018, p.118);</p> <p>“as instituições de ensino, da educação básica ao ensino superior, deverão, desde agora, proporcionar aos estudantes Surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa, em sala de aula e, em outros espaços educacionais, bem como, equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação” (Lima, 2018, p. 118);</p> <p>“nos desperta a pensar em um currículo que forme professores capacitados a trabalhar como educadores em situações bilíngues de ensino e aprendizagem, que requeira uma formação que possibilite a compreensão das peculiaridades Surdas” (Lima, 2018, p. 118).</p> <p>“Institui o Prolibras - Exame Nacional para Certificação de Proficiência no ensino de Libras, realizado anualmente pelo MEC/INEP. Apesar do Prolibras não representar uma formação como determina o documento, nesta última década, este foi valorizado socialmente como se equivalesse a um curso de formação para o ensino de Libras [para professores e intérpretes de Libras]” (Lima, 2018, p.122).</p>
2006	Criação do Curso de Letras Libras na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	“naturalmente [UFSC], tornou-se em um centro nacional de referência na área de Libras. O Curso de Graduação em Letras Libras, na modalidade a distância, foi uma ação desenvolvida para atender às demandas decorrentes da política pública de inclusão dos Surdos na educação” (Lima, 2018, p. 264).
2008	Política Nacional de	“O estudante deve participar diariamente do AEE que

	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEEPEI/2008	acontecerá em três momentos: ensino de Libras; ensino em Libras e ensino da LP (Língua Portuguesa) como L2 (segunda língua). Contudo, alguns estudos, entre eles Lacerda (2006); Lopes (2007, 2012); Pereira (2009); Soares (2013); Fernandes (2016) apresenta [sic] alguns embates existentes entre a proposta do AEE e a sua prática que são vários [...]” (Lima, 2018, p. 94)
2010	Lei 12.319/2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (TILS)	“o direito de os estudantes Surdos usufruírem dos serviços do profissional tradutor/intérprete da Libras nos espaços educacionais, reiterando a obrigatoriedade da contratação desse profissional, através da promulgação das legislações atual referenciadas “(Lima, 2018, p. 218).
2014	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa coordenada pelo GT de grupos de Surdos e seus representantes designado pela portaria nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI	<p>“os Surdos devem ser vinculados a uma educação linguístico/cultural e não a uma educação especial, marcada pela definição da surdez como falta sensorial, como anomalia a ser reabilitada ou corrigida por tentativas cirúrgicas”. (Thoma <i>et al.</i>, 2014, p. 7 <i>apud</i> Lima, 2018, p. 94).”</p> <p>“Defende-se que se promova a Educação numa perspectiva de ensino bilíngue/pedagogia Surda aos estudantes Surdos, visando ‘envolver a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças Surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2)’. (Brasil, 2014, p. 06)” (Lima, 2018, p. 97).</p>
2018	Documento publicado no mês de maio de 2018 pela Federação Mundial dos Surdos (WFD)	“Como um dos principais interessados na elaboração e implementação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), a Federação Mundial dos Surdos (WFD) defende a educação inclusiva para alunos surdos, desde que seja uma educação de alta qualidade com instrução direta em língua de sinais, acesso a professores surdos e colegas

		surdos que usam língua de sinais e um currículo bilíngue que inclui o estudo da língua de sinais. (Tradução nossa, ONU, 2018, p.01)” (Lima, 2018, p. 288).
--	--	--

Fonte: Adaptado de Lima (2018).

Frente aos movimentos em busca de uma educação de qualidade para Surdos, pesquisadores Surdos e ouvintes envolvidos nessa causa, e que participaram direta ou indiretamente dos órgãos de representatividade do povo surdo como a FENEIS e o INES, bem como universidades federais que desenvolviam pesquisas e fomento na área de educação de Surdos e tradução/interpretação de/e para Libras, uniram esforços, a fim de defender a modalidade de educação bilíngue para surdos, desvinculada da Educação Especial.

A partir das reivindicações da comunidade Surda em 2019, culminou na constituição de uma Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos - DIPEBS, que sempre contou com pesquisadores Surdos nos cargos de direção. Dentre suas principais competências e metas estão: “Implementar políticas educacionais voltadas para o Ensino bilíngue; Fomentar pesquisa, formação na área de educação bilíngue de surdos; Implementar escolas bilíngues em que a Libras seja a língua de interação e instrução” (DIPEBS, 2022, n/p.).

Posteriormente, em 03 de agosto de 2021, foi aprovada a Lei 14.191, que altera a LDB de 1996 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de Surdos (BRASIL, 2021). Esta conquista marcante para as crianças Surdas, até então, requer investimento do Estado para se efetivar verdadeiramente. A lei supracitada possibilita a abertura de portas para estudar a viabilidade de implementação da mesma proposta em outros níveis educacionais, como na EPT, por exemplo.

Tratando desta pesquisa, uma intenção rege o desenvolvimento deste trabalho, que em seu título traz o termo *emancipação*. A fim de responder à pergunta: Como seria uma educação emancipadora em uma instituição de EPT com perspectiva inclusiva? Para responder tal questão, a próxima seção traz reflexões basilares sobre os epistemicídios nas políticas de educação de Surdos,

as concepções pedagógicas da EPT e relaciona com uma emancipação para o estudante Surdo nessa modalidade.

3 EPISTEMICÍDIOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS E A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NA EPT

Rezende, em estudo de pós-doutoramento, apresentado publicamente no dia 23 de maio de 2022 pelo canal da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) no *Youtube*, intitulado “Epistemicídio nas Políticas Públicas em Educação de Surdos”, trouxe o conceito de epistemicídio criado pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos, que escreveu sobre o processo de apagamento cultural pelo colonizador europeu e os movimentos sociais da luta contra-hegemônica. Segundo o autor,

o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, à expansão comunista (neste domínio tão moderna quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais). (Santos, 2018, p. 200).

Santos (2018), demarcou dois paradigmas para o processo epistemológico: o antigo e o novo. O antigo considerava o conhecimento científico alcançado como algo válido, fixo de determinismos e ampliável, levando o progresso tecnológico à sociedade e, por fim, o progresso da sociedade. Contudo nesse paradigma o colonizador ao regular os povos explorados, sobretudo os povos negros, impediu sistematicamente seus modos de ser e viver, determinando a língua e a cultura ocidental disseminada secularmente como a correta e assim ela foi reproduzida. Já o novo paradigma reconhece que não há apenas uma forma de conhecimento válido, pois as práticas sociais são muito diversas e geram conhecimentos alternativos. No “novo paradigma propõe-se revalorizar os conhecimentos e as

práticas não hegemônicas que são afinal a esmagadora maioria das práticas de vida e de conhecimento no interior do sistema mundial” (Santos, 2018, p. 200).

Nesse sentido, Rezende (2022) descreve o epistemicídio acometido pelos ouvintes em opressão aos Surdos. Para isso, ela usa a análise do discurso ao investigar os documentos de órgãos representativos das comunidades Surdas e seus movimentos, em detrimento às políticas educacionais definidas para a educação de Surdos.

Importante ressaltar que existe uma vasta e incontável produção científica no mundo em torno da Educação de Surdos publicada pela comunidade surda e pelos próprios Surdos desde que ela foi formalizada. Ainda assim, em diversos momentos decisivos lhes foi negado, no seu coletivo, o poder de decidir o que é melhor para sua Educação.

Nesse contexto, o trabalho de Lima (2018) destaca três momentos distintos, denominados Zona de Conforto, Zona de Conflito e Zona de Equilíbrio. Cada uma dessas fases representa um estágio na trajetória da educação de Surdos, desde a exclusão das escolas regulares até a busca por um modelo de ensino bilíngue que promova a inclusão real e respeite a identidade e cultura Surda. Lima (2018), sobre a história da a "Zona de Conforto" na educação pública de Surdos, refere-se ao período em que as instituições educacionais especializadas assumiam a responsabilidade pela educação desse grupo, enquanto as demais escolas, incluindo as de EPT, não tinham obrigação de atendê-los. A "Zona de Conflito" emerge com a adoção da Educação Inclusiva, demandando das escolas, inclusive as de EPT, a adaptação de suas estruturas e didáticas para atender às necessidades específicas dos Surdos, respeitando suas diferenças culturais e linguísticas. Nesse modelo inclusivo, as escolas precisam fornecer intérpretes de Libras e oferta de AEE, embora essas medidas não garantam uma educação de qualidade para os Surdos. Por fim, a "Zona de Equilíbrio", proposta por Lima, refere-se à busca por um modelo de ensino bilíngue para Surdos, que garanta uma verdadeira inclusão, respeitando e acolhendo suas diferenças, promovendo uma educação que integre a identidade Surda, a cultura, a língua de sinais e o ensino de línguas, além das disciplinas curriculares tradicionais.

Para a chegada à Zona de Equilíbrio ainda há um longo caminho a percorrer, mas que, marcado pelo forte protagonismo do povo Surdo e suas

denúncias contra o sistema educacional nacional, já contou com significativos avanços nas políticas públicas.

Nessa perspectiva, Rezende investigou “como os discursos enunciados nas cenas e nos espaços das Políticas Públicas em Educação de Surdos podem ser considerados um epistemicídio surdo” (Rezende, 2022, 01:20:46²). Para tanto, a autora buscou notas técnicas, Atas, discursos proferidos por parlamentares na Câmara de Deputados e no Senado, requerimentos de audiência pública, bem como notas de repúdio contra o projeto de lei que tratava sobre a modalidade de Educação Bilíngue para Surdos. Segundo a autora,

Estes discursos enunciados [inclusivistas] são muito recorrentes na academia, na mídia e nos espaços parlamentares e públicos. São declarações constantemente replicadas por educadores adeptos da inclusão radical, ou seja, inclusivistas que não respeitam o protagonismo dos pesquisadores surdos, em especial dos doutores surdos, que expediram cartas-abertas para os Ministros do STF, Senadores e Deputados Federais, exigindo que respeitassem o protagonismo dos sujeitos surdos nas políticas públicas em educação (Rezende, 2022, 01:27:33).

Ela explica que os enunciados proferidos repetidamente e que são proliferados, se tornam verdade na prática, conforme a caixa de ferramentas de Foucault, em que os discursos são um dispositivo de poder, “sob esta perspectiva, acredito que os discursos são um jogo de relações de poder e saber, um jogo no qual residem os perigos dos discursos enunciados e proliferados indefinidamente” (Rezende, 2022, 01:29:29).

Um dos primeiros documentos que conseguiu ter acesso foi dos delegados Surdos que participaram da Conferência Nacional de Educação - CONAE de 2010. Na ocasião, o debate girava em torno da Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial, do AEE, e foram registrados 3.889 participantes (CONAE 2010), dentre eles apenas 6 delegados Surdos (Marques, 2021). A comunidade Surda apresentou uma proposta para que fossem mantidas as Escolas de Surdos e outras propostas acerca da Educação Bilíngue para Surdos, que foi massivamente repudiada pela maioria do evento, porque o Ministério da Educação e Cultura (MEC), pela Secretaria de Educação Especial, tomou a voz e influenciou os demais delegados a voltarem contra os Surdos, com o discurso que a escola de Surdos: “reforça a organização de escolas segregadas com base na diferenciação pela

² Tempo de discurso transmitido no *YouTube*: <https://www.youtube.com/watch?v=DYDn045EfuU>

deficiência contrariando a concepção da educação inclusiva” (Rezende, 2022, 01:33:44). Sobre isso, a FENEIS, em sua revista, perguntou à então diretora de políticas educacionais da educação especial sobre o que o MEC pensava a respeito das Escolas de Surdos e a valorização da cultura e da identidade Surda. A diretora respondeu:

Do ponto de vista da educação inclusiva, o MEC não acredita que a condição sensorial institua uma cultura. As pessoas surdas estão na comunidade, na sociedade e compõe [sic] a cultura brasileira. Nós entendemos que não existe cultura surda e que esse é um princípio segregacionista. As pessoas não podem ser agrupadas nas escolas de surdos porque são surdas. Elas são diversas. Precisamos valorizar a diversidade humana (Rezende, 2022, 01:36:16).

No ano seguinte o INES, na reunião do colégio diretor, informou que o MEC exigiu que o colégio de aplicação do instituto fosse fechado e todas as crianças Surdas fossem alocadas nas escolas regulares, ou escolas de ouvintes, assim denominado pela comunidade Surda, e que o INES ofertasse apenas formação de professores. Na Ata da reunião consta o posicionamento do professor Surdo Nelson Pimenta refutando essa exigência “o surdo é um sujeito bicultural, com influência de duas culturas, sendo contraposto pela professora Martinha que considera este um argumento segregacionista, com formação de guetos, em desconformidade com a legislação brasileira” (Rezende, 2022, 01:43:06).

Contudo, com a ameaça do fechamento da escola de Surdos no INES, houve um grande movimento nacional da comunidade Surda, em que milhares de pessoas da comunidade Surda ocuparam o Congresso Nacional em Brasília, na luta a favor da Educação Bilíngue para Surdos.

Para Rezende (2022, 01:44:31):

A inscrição da Política Nacional de Educação Especial com Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, representa como discursos e práticas inclusivistas centradas no audismo epistêmico, tutelando uma população surda, suprimindo e sobrescrevendo seus modos de ser e estar surdo na educação inclusivista. O audismo epistêmico é uma forma de imperialismo ouvinte, configurando uma educação não condizente com as peculiaridades linguísticas e culturais das comunidades surdas.

Outro marco do epistemicídio Surdo trazido pela mesma autora foi datado de 2015, quando o MEC designou um grupo de trabalho - GT para tratar das políticas

linguísticas de educação de surdos, em que vários Surdos e ouvintes de renome do Brasil, sendo eles estudiosos, pesquisadores, doutores da área da linguística, da educação de surdos e áreas correlatas, participaram. Naquele momento histórico, a nota técnica foi invalidada e não foi reconhecido o relatório final do GT, justificando que o documento “não atendeu satisfatoriamente, os seus objetivos, além de apresentar equívocos que ferem os dispositivos constitucionais, impedindo assim sua validação e divulgação” (Rezende, 2022, 01:51:48).

Em 2019 a FENEIS enviou um ofício para o MEC solicitando a validação do referido relatório e apontando sua legitimidade. A desaprovação desse documento é considerada violação dos direitos pela convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Rezende (2022, 01:55:12) reforça que “é assim que os sujeitos surdos são submetidos aos discursos e saberes dos outros, às práticas discursivas destes”, em consequência, “são tratados como incapazes de decidirem a própria educação, como segregacionistas, como separatistas, como anormais que precisam ser normalizados nas ‘escolas inclusivas’” (Rezende, 2022, 01:55:12).

Nessa lógica, a autora buscou os discursos registrados pelos escrivães sobre Educação Bilíngue para Surdos em quatro audiências públicas do senado e na câmara dos deputados, no ano de 2021, sobre a implementação da LDB da modalidade de Educação Bilíngue para Surdos. Na sua análise encontrou 54 vezes a palavra segrega com suas alterações morfológicas, 20 vezes a palavra separa com suas alterações morfológicas, 11 vezes a palavra aparta com suas alterações morfológicas e duas vezes a palavra gueto (Rezende, 2022). Esses são os termos reiteradamente enunciados nos discursos contra a educação de qualidade almejada pelos Surdos.

Rezende (2022, 01:59:47) defende que,

A Convenção da ONU exige que o Estado Brasileiro ofereça condições para que seja facilitada e formada a identidade linguística da comunidade surda. Por que a Convenção não destaca a comunidade autista, a Comunidade com Síndrome de Down, a Comunidade de cadeirantes e nem a Comunidade de pessoas com deficiência visual? Por que a Convenção da ONU enfatizou apenas a Comunidade Surda? O que diferencia os surdos das demais pessoas com deficiência? A questão linguística! A comunidade surda tem a língua de sinais! Questão de preservação e riqueza de uma língua! Onde a língua de sinais pode

melhor ser desenvolvida e preservada? A comunidade surda é, essencialmente, uma comunidade linguística.

Rezende também identificou um aumento do número de matrículas de Surdos na Educação de Jovens e Adultos, que é notavelmente maior do que o aumento observado entre os estudantes ouvintes ao longo do tempo. (Rezende, 2022). Também é possível verificar, nos gráficos trazidos em sua apresentação, a diminuição de um número já baixo de Surdos matriculados na EPT, que não ultrapassaram 2% entre 2006 a 2020.

Segundo Marques (2021), se dentre as políticas públicas de Educação de Surdos tivessem reconhecido o documento “A Educação que Nós Surdos Queremos elaborado”, durante o Pré-Congresso do V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos em 1999, em que houve o primeiro grande movimento Surdo, já teriam maiores avanços em relação ao tema, mas esse não foi o caso. Daquele ano para 2021, se somaram 22 anos de resistência contra a imposição ouvintista e atrasos na Educação de Surdos.

A seguir, trago um recorte da fala da professora Sueli de Fátima Fernandes, apresentada na última audiência pública antes da aprovação do projeto de Lei que trata de inserir a modalidade de Educação Bilíngue para Surdos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

A opressão linguística, a prática que impede que crianças surdas cresçam ter a possibilidade de ter acesso a uma língua natural que não ofereça barreiras ou impedimentos para sua aquisição, nas interações espontâneas com seus pares sinalizantes. Essa história de opressão linguística que aprendi, percorreu os últimos cem anos, [...] e foi vivenciada, por muitas gerações de surdos, ainda vivos, nas escolas, sendo-lhes imputada uma política de violência simbólica e institucional de expressa proibição de comunicação em língua de sinais. Uma forma de opressão que é comparável à praticada na ditadura de Franco na Espanha, que proibiu o uso de línguas nacionais como o Catalão e o galego, ou mesmo a proibição do uso do Tupi, pelo marquês de pombal em meados do século XVIII quando o tupi era a língua mais falada no Brasil, e a punição era, nada mais, nada menos, que cortar a língua dos indígenas que houvessem enfrentar a proibição e falassem suas línguas. Essa fase perversa da violência também foi praticada na educação de surdos (Fernandes, 2021 *apud* Marques, 2021, n/p).

Aqui cabe uma reflexão: a professora Sueli é ouvinte e foi convidada pela comunidade Surda para representá-los nesse momento; nas demais audiências, as pessoas Surdas foram protagonistas. Contudo, para o discurso ser aceito pela

maioria votante, foi necessário um representante originário da maioria linguística para validar o que os Surdos estavam reivindicando.

Em vista das argumentações apresentadas pelos pesquisadores Surdos, em busca de uma educação emancipadora, esta pesquisa considera o trabalho como princípio educativo no sentido trazido por Saviani (2007, p. 154), o qual afirma que “os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações”. Ainda assim, não se descarta o fato de que, com o surgimento dos sistemas de mediação de segunda ordem, advinda do processo de modificação social para a preservação do metabolismo do capital (Antunes, 2009), houve uma nova formulação de trabalho e conseqüentemente de educação.

Hoje, a luta por uma Educação integrada, unitária, politécnica e omnilateral, é pauta de movimento contra-hegemônico dos interesses do Capital (Ramos, 2008). Então, partimos da concepção de EPT numa perspectiva emancipadora, a qual pode ser definida como “Uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento ‘sustentável’” (Frigotto, 2001, p. 72-73).

No direcionamento de compreender a formação profissional e tecnológica, reconhecemos a concepção de formação integrada, proposta pelo IFC, explicada nas palavras de Ciavatta (2012, p. 85):

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Por unitária, entende-se a escola que “visa superar a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual” (Ramos, 2008, p. 2), ou seja, recuperando o sentido do trabalho como algo inerente ao ser humano.

Por politécnico uma educação “que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional” (Ramos, 2008, p. 3). Nesse sentido, é uma educação “[...] que propicia a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (Ramos, 2008, p. 3). Ainda, para complementar o entendimento:

politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica (Ramos, 2008, p. 3).

Por educação omnilateral entende-se

educação ou [...] formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (Frigotto, 2012, p. 267)

Dentre as concepções apresentadas, ao tratarmos mais especificamente sobre a educação de Surdos, pautada numa visão sociocultural a qual defendemos, a EPT deve proporcionar a esses estudantes um reconhecimento de Ser Surdo, para que ele possa atuar sem ser assujeitado aos modelos ouvintes e sofrer por ser impedido de Ser (Freire, 1987).

Se vocês nos perguntarem aqui: **o que é ser surdo?** Nós simplesmente citaremos a diferença. Ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência na perspectiva de um mundo totalmente visual em companhia de um público leitor, de surdos por excelência. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, na política, no contemporâneo como surdo, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta as criações dos surdos como a língua de sinais, a pedagogia surda (jeito surdo de ensinar e aprender), as artes surdas, a história

cultural, a identidade, a vida e as experiências surdas (Perlin; Reis, 2012, p. 40, grifo nosso).

Acima, trouxe as palavras de Gladis Perlin e Flaviane Reis, Surdas, ambas são doutoras em educação. Gladis é professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, e Flaviane da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, são autoras de diversas pesquisas e publicações sobre cultura Surda, que envolvem identidade, diferença, língua de sinais, entre outros. Elas apresentam, no parágrafo supracitado, o sentido de Ser Surdo, para elucidar brevemente o referido conceito. O Ser Surdo não é visto como pessoa com deficiência, porque é completo na sua constituição, possui a língua de sinais e outros elementos visuais para a comunicação e construção da sua identidade. Ao identificar-se com outro que possui a mesma diferença, criam espontaneamente uma rede de contato, composta por pessoas com as mesmas experiências visuais e mesmos interesses.

Nesse sentido, o movimento Surdo em prol de uma educação de qualidade está ainda inicialmente focado na educação básica e na formação de professores de Libras nos cursos superiores de Licenciatura em Letras-Libras. Existem debates sobre Surdos no mundo do trabalho, que abordam um caráter assistencialista a esses sujeitos e fogem da dimensão do direito linguístico.

Apesar da autonomia conferida aos IFs, dada a atual situação de EPT para Surdos, ainda há um longo caminho a ser percorrido, que por muitos pode ser considerado utopia, mas diante de tantas transformações sociais advindas das lutas da comunidade Surda, a educação bilíngue permanece em pauta.

As pessoas Surdas que participam dos movimentos Surdos buscam uma educação de qualidade que promova, mesmo que não explicitamente, uma formação integrada e emancipadora, pois buscam uma educação de e para Surdos, respeitando sua língua materna e sua cultura (Lima, 2018).

A emancipação do estudante Surdo trazida aqui, refere-se a sua libertação como sujeito crítico, que sejam rompidas as barreiras da reflexão direcionada à reprodução de discursos do opressor, que o estudante consiga ascender ao conhecimento verdadeiro e não um conhecimento interessado, ou influenciado para o caminho da “inclusão educacional”, sem perceber em si os impactos dessa filosofia na escola regular. É preciso que eles vejam a si mesmos como oprimidos,

Ao fazermos esta afirmação, não queremos dizer que os oprimidos, neste caso, não se saibam oprimidos. O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. “Re conhecer-se” a este nível, contrários ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição. Daí esta quase aberração: um dos pólos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário (Freire, 1987, p. 18).

A educação emancipadora para Surdos busca promover uma formação integral e libertadora, que permita aos estudantes surdos não apenas acessar o conhecimento socialmente construído, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre sua própria realidade e de seus semelhantes participando ativamente na transformação da sociedade.

Essa abordagem filosófica e educacional reconhece a importância da língua de sinais e da cultura surda como elementos centrais na identidade e no desenvolvimento dos Surdos. Ela visa romper com práticas educacionais tradicionais que muitas vezes marginalizam ou desvalorizam a experiência e os conhecimentos dos Surdos, e ao invés disso, busca valorizar e empoderar esses estudantes.

Uma educação emancipadora para Surdos deve ser centrada nas necessidades e experiências dos próprios Surdos, proporcionando oportunidades para que eles se expressem livremente em sua língua materna e participem ativamente do processo de aprendizagem. Isso envolve o acesso a materiais educacionais em língua de sinais, a presença de professores qualificados que conheçam as peculiaridades da Libras, além de ambiente escolar que promova um espaço linguístico que reconhece, valida e valoriza a Libras.

A importância da educação emancipadora para Surdos reside na promoção da igualdade de oportunidades e no combate ao preconceito e à discriminação que muitas vezes enfrentam na sociedade. Ao permitir que os surdos desenvolvam sua identidade cultural e linguística de forma positiva, essa abordagem contribui para a construção de uma sociedade inclusiva e justa.

O IFC pode desempenhar um papel fundamental na promoção da educação emancipadora para Surdos, fornecendo recursos e suporte para o desenvolvimento de práticas pedagógicas pensadas para estudantes Surdos. Isso inclui a capacitação de professores em Libras, a criação e disponibilização de materiais

educacionais em formatos acessíveis, a criação de espaços de diálogo e reflexão sobre questões relacionadas ao povo Surdo e ao seu direito linguístico, e o apoio à participação ativa de estudantes Surdos na vida acadêmica e comunitária do instituto. Ao adotar uma abordagem que reconhece os direitos linguísticos e a autonomia dos Surdos, o IFC pode contribuir significativamente para a promoção de uma educação verdadeiramente emancipadora.

À medida em que, aos estudantes Surdos, se busca ser ofertada uma educação integrada, unitária, politécnica e omnilateral, é preciso levar em consideração a sua cultura, sua identidade, o contexto em que está inserido, as epistemologias das comunidades Surdas e as possibilidades que estão para além de um saber construído pelas lentes do mundo ouvinte.

Assim é preciso pensar no lugar de fala desse estudante, que condiz com a acepção utilizada por Djamila Ribeiro, “pensar lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia, muito bem classificada por Derrida como violenta” (Ribeiro, 2017, p. 50-51).

Na próxima seção, abordo a educação de Surdos no IFC, destacando as iniciativas e estruturas organizacionais que a instituição implementou para promover uma educação para Surdos. Serão apresentadas as políticas, os núcleos específicos e os desafios enfrentados, enfatizando os avanços alcançados na busca por uma educação de qualidade para estudantes Surdos.

3.1 A Educação de Surdos no IFC

O IFC foi criado pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e conta com uma estrutura organizacional *multicampi*.

Teve origem na integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, além dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina por ocasião da mesma lei de criação dos IFs. Após a criação do IFC, a expansão ocorreu quase que imediatamente, estimulada pelo Programa de Expansão Federal. Assim novos câmpus do IFC surgiram em Videira, Luzerna, Fraiburgo, Ibirama, Blumenau e São Francisco do Sul. Na terceira etapa de expansão foram criados os câmpus Abelardo Luz, Brusque, São Bento do Sul e as unidades urbanas de Sombrio e Rio do Sul. No 1º semestre de 2014, o antigo Câmpus Sombrio (sede) passa a ser chamado Santa Rosa do Sul, devido ao câmpus estar no município de mesmo nome, ao passo

que a Unidade Urbana transformou-se em Câmpus Avançado Sombrio (IFC, 2014, p. 17).

Atualmente possui quinze *campi* espalhados pelo estado de Santa Catarina que atuam com EPT nos níveis de qualificação profissional, Educação de Jovens e Adultos, ensino médio técnico (concomitante, integrado e subsequente), ensino superior e pós-graduação. A missão da instituição é “proporcionar educação profissional atuando em ensino, pesquisa e extensão comprometidos com a formação cidadã, a inclusão social e o desenvolvimento regional” (IFC, 2014, p. 13) e sua visão é “ser referência em educação profissional científica e tecnológica em Santa Catarina” (IFC, 2014, p. 13).

Figura 01 - Mapa de abrangência institucional



Fonte: <https://ifc.edu.br/sobre-o-ifc/>

Hoje a forma de ingresso ao Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFC se dá por um processo seletivo, que consiste em responder uma prova de questões objetivas, de forma presencial, salvo no período de pandemia da Covid-19 que o processo foi realizado por sorteio público. Ao estudante Surdo, conforme legislação vigente, é possível inscrever-se pelo Sistema de Ações Afirmativas, passando da

mesma forma por todas as etapas do processo seletivo conforme demais candidatos.

Ao ingressar na instituição o estudante Surdo é inserido em uma classe regular com os demais estudantes ouvintes, com a presença de um intérprete de Libras. Aos professores é realizada uma conscientização da situação de receber um estudante Surdo, e são dadas orientações, entre outras, de como tornar as aulas com mais recursos visuais. Ao estudante é oferecido Atendimento Educacional Especializado - AEE que é um serviço no qual se

identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Dutra *et al.*, 2007, p. 16).

O AEE é composto por uma equipe multidisciplinar, composta por professor ou professora de AEE, psicólogo ou psicóloga, pedagogo ou pedagoga, assistente social e intérprete de Libras, e após avaliação dessa comissão, à depender das condições específicas do estudante, lhe é oferecida a possibilidade de flexibilização curricular. Nesse caso, ele ou ela pode optar por matricular-se em menos disciplinas daquelas ofertadas no semestre do curso.

Cabe destacar que, na maioria dos casos, salvo exceções, os demais profissionais do AEE, exceto o intérprete, não são fluentes em Libras, necessitando da mediação da comunicação por meio desse profissional.

Relativo ao AEE, o IFC também conta com o Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas - Napne, que

É um órgão de assessoramento e encontra-se ligado, na Reitoria, à Pró-Reitoria de Desenvolvimento Humano e Social, e em cada campus, diretamente à Direção-geral. O NAPNE tem como finalidade: I – Desenvolver ações de implantação e implementação de Programas e Políticas de inclusão, conforme as demandas existentes em seus campus e região de abrangência. II – Promover na instituição a cultura da educação para a inclusão, promovendo a quebra das barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas (IFC, s/d, n/p.)

Contudo o movimento Surdo em busca de uma educação de qualidade também na EPT reivindicou um espaço ao Atendimento do público Surdo que não fosse sujeito à política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva³. Nesse sentido, no ano de 2019 foi instituído o Núcleo Bilíngue Libras - Língua Portuguesa do IFC - NuBi, mais detalhado nos itens abaixo, seguido de outras três ações mais recentes que contemplam a educação de Surdos na instituição:

1 - O NuBi foi implementado pela Resolução 018/2019, do qual “caracteriza-se como um órgão destinado a promover condições igualitárias de acesso e permanência de pessoas Surdas na instituição, contribuindo para sua inclusão social e acadêmica” (IFC, 2019, s/p). Para sua criação foram realizadas diversas reuniões e debates com a gestão do IFC, contando inclusive com a participação de representantes da FENEIS, a fim de mostrar e validar a sua importância em âmbito institucional para caminhar em direção a uma adequação para a Educação de Surdos que os próprios Surdos almejam, como comunidade linguística e cultural.

Na figura 2 consta a logo do Núcleo, elaborada nas cores da identidade visual do IFC, verde e vermelho, com as mãos abertas sobrepostas que objetivam representar o símbolo das línguas de sinais e o círculo é trazido da logo do IFC.

Figura 02 - Logo do NuBi



Fonte: <https://ifc.edu.br/nucleos/Nubi/>

³ Conforme explanado no capítulo 3, intitulado “Epistemicídios na Educação de Surdos e a Busca por uma Educação Emancipadora na EPT”, deste trabalho.

Esse núcleo possui estrutura organizacional multicampi e a ele estão vinculados todos os professores e intérpretes de Libras efetivos do IFC. Para atender as demandas emergentes da comunidade Surda acadêmica, o NuBi dividiu-se em quatro frentes de trabalho:

Frente 1 Responsável pelas interpretações síncronas e assíncronas [...]; Frente 2 Responsável pela elaboração de Políticas voltadas à educação e ao atendimento do estudante surdo [...]; Frente 3 Responsável pelos Projetos de Pesquisa e Construção do Glossário [...]; Frente 4 Responsável pela Produção de Materiais Didáticos para estudantes surdos (NuBi, 2020, p. 5-6).

Além das atividades desenvolvidas pelas frentes a coordenação do NuBi, composta por um docente de Libras Surdo, responsável pedagógico e uma intérprete de Libras, responsável administrativa, atuam como representantes da comunidade Surda nas reuniões institucionais e mantém articulação com “representantes da Secretaria Nacional da Educação Bilíngue, com a finalidade de estabelecer parcerias em diversos projetos, entre eles, o de Formação Continuada para Profissionais que atuam na Educação de Surdos” (NuBi, 2021, p. 4).

Dentre as atividades desenvolvidas pelas frentes, a exemplo estão as interpretações simultâneas das aulas remotas síncronas, das reuniões de colegiados, de *lives* institucionais, criação de glossários institucionais, produção de materiais didáticos para atender a necessidades pontuais, entre outros. Da mesma forma são oferecidas capacitações para os membros do núcleo, organizados pela coordenação (NuBi, 2020).

Importante ressaltar que os membros do NuBi estão distribuídos geograficamente entre seus *campi* de lotação, atuando em conjunto mediados pela tecnologia da informação e comunicação, bem como encontros presenciais quando demandado.

2 - A Política de Inclusão e Diversidade, instituída pela Resolução 33/2019, a qual

orienta ações de promoção da inclusão, diversidade e os direitos humanos, para o acompanhamento e suporte da comunidade acadêmica inserida no contexto da **diversidade cultural**, étnico-racial, de gênero, sexualidade, necessidades específicas ou de outras características individuais, coletivas e sociais (IFC, 2019, p.1).

Essa política não traz questões específicas para a comunidade Surda, mas de forma geral, atua com questões que interseccionam a pessoa Surda quanto a cultura, gênero e sexualidade, e questões étnico raciais. Um de seus objetivos é a promoção do combate a preconceitos culturais ou de outras características individuais, coletivas e sociais (IFC, 2019);

3 - A regulamentação institucional do “Serviço de Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa do Instituto Federal Catarinense” (IFC, 2021, p.1), estabelecido pela Resolução 054/2021. Este regulamento afeta diretamente a comunidade Surda e o seu direito linguístico, pois dita normas e fluxos para execução do serviço de tradução e interpretação pelos profissionais das instituições, sendo eles efetivos ou contratados temporariamente. Traz questões quanto a carga horária de estudo destinada ao profissional, revezamento, formas de solicitação do serviço, entre outros, no intuito de assegurar a saúde do intérprete e a qualidade do serviço (IFC, 2021).

4 - E o recente documento denominado “Educação de Surdos do Instituto Federal Catarinense”, publicado em agosto de 2022, que tem o objetivo de “Apresentar uma proposta para Educação de Surdos no Instituto Federal Catarinense, fundamentada nos aspectos inerentes a identidade e cultura surda, essencialmente permeados pela Língua Brasileira de Sinais” (IFC, 2022, p. 24), “visando, promover o direito linguístico das pessoas surdas bem como a acessibilidade comunicacional institucional” (IFC, 2022, p. 24).

O referido documento reforça para a comunidade do IFC o novo paradigma para a Educação de Surdos, sendo ele o do direito linguístico da pessoa Surda à luz do direito humano:

Temos a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, também chamada de Declaração de Barcelona, promulgada na Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos realizada entre 06 e 09 de junho de 1996 na Espanha. A Declaração é assinada pela UNESCO em conjunto com várias organizações não governamentais com o intuito de apoiar e promover os direitos linguísticos. (Rodrigues; Beer, 2016 *apud* IFC, 2022, p. 19-20).

Podemos notar que o NuBi emerge como uma iniciativa para promoção da educação bilíngue para Surdos no IFC. Desde sua fundação, o NuBi desempenha um papel fundamental na promoção do espaço linguístico e na garantia dos direitos

linguísticos dos estudantes Surdos, buscando assegurar-lhes acesso equitativo e condições adequadas para uma formação educacional significativa. O IFC conseguiu avançar suas ações em direção à educação bilíngue para Surdos com a constituição do NuBi em 2019, tornando-se o primeiro e único em relação a outros IFs. Este está vinculado ao Centro de Línguas do IFC - CLIFC, e é composto por todos os intérpretes e professores de Libras da instituição.

Por meio de suas ações, o NuBi tem impulsionado a criação e implementação de políticas educacionais inclusivas no âmbito do IFC. A partir da articulação entre professores, intérpretes de Libras e demais profissionais da instituição. Nesse sentido, tem contribuído para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e linguísticas que visam atender às demandas específicas dos estudantes Surdos, promovendo seu direito linguístico e o reconhecimento do espaço linguístico bilíngue como legítimo e igualitário em relação à Língua Portuguesa.

Além disso, o NuBi tem incentivado a produção e adaptação de materiais didáticos acessíveis, garantindo que o processo de ensino e aprendizagem seja adequado às particularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. A disponibilização de glossários, vídeos educacionais e recursos pedagógicos adaptados tem sido fundamental para facilitar o acesso à informação e promover a autonomia dos estudantes Surdos em seu processo educacional.

Contudo, apesar dos avanços significativos alcançados até o momento, o NuBi ainda enfrenta desafios importantes em sua trajetória. Um dos principais desafios diz respeito à sua desvinculação hierárquica do Centro de Línguas do IFC (CLIFC), visando uma atuação mais autônoma e alinhada com as demandas específicas da comunidade Surda.

Outro ponto a ser considerado é a necessidade de ampliação da infraestrutura física e de pessoal, bem como a disponibilização de recursos adicionais para que o NuBi possa atender com qualidade às demandas crescentes dos estudantes Surdos e da comunidade Surda. Isso inclui investimentos em tecnologia assistiva, formação continuada dos profissionais e ampliação do quadro de servidores efetivos, tanto docentes de Libras, quanto intérpretes e profissionais de edição de multimídias.

Ademais, o Nubi busca fortalecer a parceria e colaboração com associações e organizações de Surdos, garantindo que as ações do NuBi estejam em consonância com a busca por uma educação de Surdos com respeito e qualidade. Essa promoção de um diálogo aberto e constante com a comunidade Surda garante que as políticas e programas desenvolvidos pelo NuBi promovam efetivamente o espaço linguístico bilíngue e representem os direitos linguísticos dos estudantes surdos.

A seguir serão apresentados os métodos que guiaram esta pesquisa, de acordo com as técnicas necessárias para um estudo ético e sistêmico, buscando respeitar e contribuir com o movimento Surdo em busca de uma educação de qualidade incluindo na EPT.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão descritos os procedimentos metodológicos adotados para conduzir a pesquisa. Inicialmente, serão apresentadas, de forma geral, as características da pesquisa. Em seguida, serão detalhadas as subseções que compõem este capítulo: 4.1 Análise de Discurso, 4.2 A ideologia, a forma-sujeito e as formações discursivas: onde cabem os Surdos no capitalismo?, 4.3 Recortes Discursivos e Análises do Corpus e 4.4 As condições de produção dos Surdos vinculados ao IFC. As subseções são interdependentes e fornecem uma base teórica para sustentar a última subseção.

Em síntese, esta pesquisa é classificada a partir do ponto de vista de natureza como aplicada, de abordagem qualitativa, do tipo exploratória e se desenvolveu a partir de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi guiada pela análise do discurso. Tais características serão descritas na sequência.

É considerada de natureza aplicada porque, segundo Gil (2010, p. 27), são “pesquisas voltadas à aquisição de conhecimento com vistas à aplicação numa situação específica”, e “como o próprio nome indica, caracteriza-se por seu interesse prático, isto é, que os resultados sejam aplicados ou utilizados, imediatamente, na solução de problemas que ocorrem na realidade” (Marconi; Lakatos, 2015 p. 6). Dessa forma, os dados que emergiram nesta pesquisa,

coletados dos sujeitos Surdos foram utilizados e transformadas em um produto educacional aplicado a este mesmo público a fim de sanar um problema específico.

O ponto de vista da forma de abordagem do problema, esta pesquisa é qualitativa, pois “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

Em relação ao objetivo, a pesquisa é classificada como exploratória, porque “Tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.” (Gil, 2010, p. 27).

A construção dos dados desenvolveu-se a partir de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos deste estudo. É importante considerar que esse tipo de entrevista consiste na elaboração de uma “série de perguntas abertas feitas oralmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador tem a possibilidade de acrescentar questões de esclarecimento” (Laville; Dionne, 1999, p. 188).

Diante dessas considerações, em busca de responder a pergunta: “quais as percepções dos sujeitos Surdos vinculados ao ensino técnico integrado ao ensino médio do IFC, sinalizantes em Libras, com relação às necessidades de melhoria na educação de Surdos na EPT?”; foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com estudantes, egressos e servidores Surdos do IFC. Em meio a seus enunciados foram realizados recortes discursivos que passaram pela análise de discurso da vertente francesa, com base nos trabalhos de Orlandi (2007). Essa análise busca identificar a construção dos sentidos relativos à EPT para Surdos pelos próprios Surdos e, assim, mostrar os pontos críticos em comparação aos movimentos ideológicos dos Surdos da atualidade. Os resultados da análise foram considerados para a elaboração de um Produto Educacional (PE) em forma de guia digital.

Para tanto, primeiramente, para fundamentar nossa abordagem analítica e compreender os seus procedimentos metodológicos, é indispensável contextualizarmos a análise de discurso. Nesse sentido, na próxima seção, faremos uma breve explanação sobre seus princípios e conceitos-chave. Em seguida, serão abordados os sentidos de ser Surdo em uma sociedade mediada pelos interesses do Capital. Por fim, adentramos na análise dos discursos

escolhidos, considerando as novas formações ideológicas que a comunidade Surda está buscando.

4.1 Análise de Discurso

Segundo Eni Orlandi (2007), a Análise de Discurso - AD se concentra no exame do discurso em si, deixando de lado a exploração da língua e da gramática, embora esses aspectos ainda sejam de interesse. A etimologia da palavra *discurso* sugere a noção de *curso*, *percurso*, e assim, o discurso é compreendido como uma forma de linguagem em uso contínuo, em movimento inserido no tempo sócio-histórico de produção. Através do estudo do discurso, é possível observar a língua fazendo sentido e se inserindo no simbólico humano, construindo sua forma de pensar e agir.

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele (Orlandi, 2007, p. 30).

Assim sendo, a complexidade do discurso humano é influenciado por normas sociais não escritas, por isso a análise do discurso é importante para compreender como essas normas moldam nossa compreensão da realidade, e aqui nesse estudo, focado na educação de Surdos, compreenderemos como nossos discursos moldam a compreensão e a realidade dessas pessoas. Para refletir sobre como a linguagem em discurso é um componente fundamental na nossa interação social e na nossa compreensão do mundo, citamos Souza (2006, p. 78):

O discurso é uma série de regras não escritas, tácitas, mas fundantes do sentido. Essas regras não são estáticas e nem produzidas conscientemente pelos grupos que as seguem. Aceitar tal postulado implica em aceitar que o que fazemos e o que dizemos é regulado por

sistemas e regras que extrapolam a vontade e o controle humanos. Para muitos, isso é desconcertante, tendo em vista a ânsia cartesiana do controle racionalista das idéias. Mas é somente por meio de um dispositivo teórico de análise que podemos nos deslocar do dispositivo discursivo-ideológico de interpretação e compreender como essas regras, sistemas, formações discursivas, enfim, os discursos, se articulam para nos dar a leitura da realidade que fazemos.

Por isso, ao analisar o discurso, é imprescindível considerar quem diz, o que diz, para quem diz, como diz, de onde diz, quando diz, a partir de que luta de classes é dito. Ou seja, as condições de produção do discurso. Também há outros elementos presentes no discurso que podem ser analisados, a critério do pesquisador, tais como os esquecimentos discursivos, as paráfrases, a polissemia, as formações imaginárias, formações discursivas, a ideologia e o sujeito, o sujeito e sua forma histórica, bem como a Incompletude (Orlandi, 2007).

Ao realizar uma análise discursiva, torna-se essencial considerar não apenas o emissor, o conteúdo e o destinatário do discurso, mas também examinar a forma como é articulado, sua origem, o contexto temporal e sob qual matriz de lutas de classes ele emerge. Estas circunstâncias enunciativas em conjunto moldam as condições de produção do discurso, revelando sua produção de sentidos e seu impacto. Desta forma, para uma compreensão adequada sobre a AD, nas próximas seções serão abordados a série de elementos citados no parágrafo anterior, trazidos da obra *Princípios e Procedimentos da Análise de Discurso* de Orlandi (2007).

4.1.1 Esquecimentos discursivos

Quando enunciamos um discurso, esquecemos que na realidade, ele não se originou em nós, mas ele foi construindo em nós como sujeitos sociais, por meio do ambiente e do contexto sócio-histórico em que nos encontramos. Nesse sentido, Orlandi (2007) nos trouxe dois tipos de esquecimentos que acontecem nos discursos, o esquecimento ideológico e o esquecimento enunciativo.

O primeiro tipo de esquecimento, conforme descrito por Pêcheux (1975, *apud* Orlandi, 2007), refere-se ao fenômeno em que nos esquecemos de que os sentidos que expressamos são moldados por influências ideológicas, em vez de serem criações puramente originais. É como se imaginássemos ser os primeiros a

criar uma determinada ideia ou significado ao falarmos, quando na verdade estamos apenas reutilizando significados que já existem na sociedade. Isso pode ser comparado a ideia de que acreditamos ser os primeiros humanos a usar a linguagem, quando na realidade estamos apenas construindo sobre um legado de linguagem pré-existente.

O segundo tipo de esquecimento, segundo Pêcheux (1975, *apud* Orlandi, 2007), está relacionado com o ato de escolher palavras para expressar nossos pensamentos. Ao selecionarmos palavras específicas, muitas vezes esquecemos que poderíamos ter optado por outras palavras com significados semelhantes, mas que alteram os efeitos de sentidos. Isso ocorre porque nosso uso da linguagem é condicionado por escolhas enunciativas específicas, resultando em uma série de possibilidades não exploradas. Pode ser comparado a escrever um texto e escolher certas palavras para transmitir uma ideia, esquecendo que existem sinônimos que também poderiam ter sido utilizados para entregar a mesma mensagem ou ressignificar um sentido.

Ambos os tipos de esquecimento são essenciais na compreensão do modo como a ideologia e as escolhas linguísticas convergem para moldar o discurso e afetar a realidade dos sujeitos.

4.1.2 Paráfrases e Polissemia

Retomando a frase do início da subseção anterior, *quando enunciamos um discurso e esquecemos que na realidade, ele não se originou em nós*, para proferi-lo, usamos paráfrases e polissemia. Enquanto a paráfrase envolve a repetição dos sentidos presentes em uma mensagem. Por exemplo, este texto é uma paráfrase do original, de Orlandi, e o dela, do de Pêcheux, entre outros. A polissemia vai além, engendrando a criação de novas camadas de significado. Dentro de textos e comunicações, essa interação entre paráfrase e polissemia se torna visível. Quando o discurso se repete de maneira similar, isso indica um movimento de parafrasear, ou seja, estamos reiterando uma ideia já expressa. Por outro lado, a polissemia se manifesta quando algo não original, algo que não foi previamente comunicado, introduz novos elementos, expandindo o campo de interpretação e de produção de sentidos. Orlandi (2007, p. 38) explica que

a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos pois se os sentidos e os sujeitos - não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico.

Em suma, nossa maneira de utilizar a linguagem é caracterizada por um fluxo constante entre esses dois processos. Essa dinâmica é percebida em nossa relação com diversos elementos, como aspectos culturais, religiosos, filosóficos, crenças e estudos. Em alguns momentos, repetimos discursos preexistentes, reafirmando tradições ou narrativas já conhecidas. Em outros momentos, ousamos romper com essas influências, introduzindo novos discursos que trazem outros efeitos de sentido. Esse ciclo de parafrasear e instaurar novos sentidos é uma característica essencial da linguagem, evidenciando sua natureza dinâmica e adaptável à evolução das ideias e contextos.

Nesse sentido, o analista de discurso deve investigar como o uso repetitivo de paráfrases e de polissemia influenciam a formação das identidades das pessoas e a elaboração de significados. Além disso, essa análise se estende ao contexto ideológico, destacando como as ideias e crenças subjacentes guiam a produção do discurso. Portanto, o analista deve discernir como os aspectos políticos e linguísticos se entrelaçam para moldar a maneira como as pessoas se veem e como os sentidos são atribuídos, tudo isso permeado por influências ideológicas.

4.1.3 Formações Imaginárias

Segundo Orlandi (2007), as condições de produção dos discursos são baseadas em três elementos: relação de sentidos, antecipação e relação de forças, que compõem as formações imaginárias.

As relações de sentidos referem-se à interconexão entre diferentes discursos. Isso significa que um discurso não existe isoladamente, mas está intrinsecamente ligado a outros discursos passados, presentes e futuros. Os sentidos construídos em um discurso são influenciados pelos discursos que o precedem e pelos discursos que se seguirão. Assim, os discursos formam um

continuum, sem um início ou fim absolutos, em que cada fala é parte de um processo discursivo mais amplo. Essa noção reconhece que as palavras não são estáticas, mas estão em constante diálogo com outros dizeres, tanto os expressos como os imaginados.

A antecipação refere-se à capacidade de um indivíduo de se colocar no lugar do interlocutor e prever como suas palavras serão interpretadas. Esse mecanismo influencia a forma como nos expressamos e argumentamos. Conforme antecipamos as reações do emissor, adaptamos nossa comunicação para alcançar efeitos específicos. Isso varia desde prever a resposta de alguém que compartilha da mesma ideologia, até antecipar reações de alguém da oposição. A antecipação desempenha um papel fundamental na argumentação, orientando a maneira como apresentamos nossas ideias para influenciar a percepção do interlocutor.

A relação de forças se refere à influência que a posição social e hierárquica de um indivíduo exerce sobre suas palavras e sua autoridade comunicativa. O lugar a partir do qual alguém fala - como professor, aluno, líder religioso, etc. - molda o significado e o impacto de suas palavras. Em uma sociedade hierarquizada, as diferentes posições possuem poder variado, e as relações de força determinam a maneira como a comunicação é interpretada. Por exemplo, a fala de um professor é geralmente valorizada mais do que a de um aluno devido à autoridade associada à posição de professor.

As formações imaginárias, não são as pessoas físicas e seus lugares na sociedade que importam no discurso, mas as imagens projetadas dessas pessoas. As condições que envolvem a criação do discurso envolvem o material, o institucional e o imaginário. Entre esses, as relações imaginárias são uma das facetas cruciais das condições de produção. Essas relações referem-se às visões compartilhadas na sociedade, seus valores, crenças e imaginações que moldam a produção e a interpretação dos discursos.

No contexto da AD, as relações imaginárias são fundamentais, pois nos permitem compreender como os significados são moldados e discutidos em um cenário específico, considerando as influências do ambiente social e histórico. A análise é importante porque “com ela podemos atravessar esse Imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, explicitando o modo como os

sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor o que está sendo dito” (Orlandi, 2007, p. 42).

4.1.4 Formações Discursivas

Orlandi (2007), explica que o conceito de Formação Discursiva é central na Análise do Discurso e destaca como o sentido das palavras é moldado pelas posições ideológicas dentro do contexto sócio-histórico em que são usadas e pelos sujeitos que as usam. As palavras não têm um sentido próprio que nasce com elas, em vez disso, elas ganham sentido quando entram em contato com as ideias e crenças das pessoas que as usam. Nesse sentido, a formação discursiva é determinada por uma posição específica em um momento histórico e ideológico, definindo o que pode e deve ser dito. Essa noção permite ao analista identificar regularidades no funcionamento do discurso, compreendendo como os sentidos são construídos e ligados à ideologia.

Segundo a autora, as formações discursivas são regionalizações do interdiscurso e configuram as relações entre diferentes discursos. O interdiscurso, formado pelo já-dito, delimita o que constitui uma formação discursiva em relação a outra. A metáfora, não apenas uma figura de linguagem, é central na análise de discurso, significando uma "transferência" de sentido de uma palavra para outra. Isso demonstra que o sentido das palavras não é intrínseco, mas é resultante de relações de metáfora e superposição entre palavras.

Dessa forma as palavras podem ter diferentes significados dependendo do contexto e das formações discursivas a que estão ligadas. Assim sendo, a mesma palavra pode ter significados distintos para diferentes grupos sociais. A análise das condições de produção e o entendimento do funcionamento da memória auxiliam o analista a atribuir sentido ao que é dito em um discurso, ao observar as formações discursivas relevantes. A compreensão das formações discursivas oferece uma perspectiva para entender como linguagem e ideologia se entrelaçam e influenciam a produção de sentidos.

4.1.5 A Ideologia e o Sujeito

Em sua obra, Orlandi (2007) explica como a ideologia age para transformar o indivíduo em sujeito, um processo que gera a produção discursiva. O sujeito é entendido como descentrado, ocupando diversas posições e se constituindo através da linguagem. A linguagem é intrinsecamente ligada à historicidade, o que reforça o impacto da ideologia na formação do sujeito.

Orlandi apontou que a AD ressignificou a *Ideologia* a partir da consideração da linguagem, diferente da estudada em outras áreas do conhecimento, examinando a linguagem de forma ideológica, capturando a definição discursiva da ideologia. Em suas palavras, “a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (Orlandi, 2007, p. 46). Ou seja, o sujeito retoma suas construções ideológicas, mesmo que inconscientemente, construções essas que foram condicionadas pelo seu meio, aos discursos que teve acesso.

A autora ainda destaca que para Michel Pêcheux a teoria discursiva é apresentada como materialista e não subjetiva, enfatizando que o sujeito muitas vezes é capturado por mecanismos ideológicos, resultando em efeitos de sentido que nem sempre são evidentes. “Não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados” (Orlandi, 2007, p. 47), neste trecho ela reforça como os efeitos linguísticos são moldados por posições ideológicas que se inscrevem na história, construindo o sentido ao longo do tempo, através da linguagem, da interação com os sujeitos e da ideologia.

4.1.6 O Sujeito e Sua Forma Histórica

A forma-sujeito histórica que corresponde a da sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta a língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos assujeitamento (Orlandi, 2007, p. 50)

Nesse sentido, Orlandi explica, por exemplo, que a forma-sujeito religioso que era uma característica da idade média. Naquele tempo, os sujeitos eram explicitamente subordinados na crença divina, na submissão a Deus, porém na idade moderna essa submissão se deslocou para o jurídico, ou sujeito-de-direito, que tornou o sujeito submetido às leis do Estado, determinado pela sociedade

capitalista. Essa submissão, contudo, é menos explícita, porque proporciona às pessoas uma falsa liberdade individual, porém "este processo é fundamental no capitalismo para que se possa governar" (Orlandi, 2007, p. 50).

A subjetividade não é apenas atemporal, a-histórica e biológica, não se reduzindo o homem a um ser meramente natural. A subjetividade precisa ser compreendida através da historicidade, e nesse ponto surge a noção de sujeito que se contrapõe - ora livre, ora submisso. Pois ele se determina no que diz, mas é igualmente determinado pelo exterior e pela sua relação com os sentidos (Orlandi, 2007). O sujeito é assujeitado pela ideologia, pela sua posição sócio-histórica, pelas formações ideológicas que construíram sua subjetividade.

O assujeitamento faz com que o discurso pareça límpido e que mostra a realidade, o que chamamos de literalidade ou seja o sentido literal, contudo até mesmo o sentido literal sofre determinações dos modos de assujeitamento na historicidade.

Então, para analisar um discurso é preciso levar em conta que a literalidade não é neutra, ela é fruto de uma condição de produção em um contexto sócio-histórico que envolve uma forma-sujeito.

4.1.7 Incompletude

Quando o sujeito diz, ele diz a partir de sua condição de produção, ele recorre a língua e às memórias discursivas, que podem ser conscientes ou até mesmo inconscientes. Essas memórias são imagens que ele teve acesso ao estar em contato com o mundo a partir de suas próprias experiências e construíram efeitos de sentidos diversos e a sua identidade (Orlandi, 2007).

Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos devidamente. Constituem-se e funcionam sobre o modo do entremeio, da relação do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico pois a falta é também o lugar do possível (Orlandi, 2007, p. 52).

Os sujeitos, a linguagem e os nossos sentidos são incompletos e podem nos limitar a entender os sentidos de forma limitada, bem como, sempre há discursos

para atribuir novos sentidos. Contudo, a linguagem se produz em um campo de significados, que pode ser deslocado para outros campos.

Quando o sentido fica estagnado em um único campo, o sujeito precisa ter acesso a um outro, a um lugar diferente, ou dizeres diferentes, para atribuir novos sentidos. Por exemplo, a Educação de Surdos ficou há muitos anos a cargo da Educação Especial, esse sentido já estava estagnado. Foi necessário buscar outro lugar, o da diferença, o do direito linguístico, para dar à Educação de Surdos um novo sentido.

Posto isso, no discurso existem deslocamentos, rupturas e movimentos (Orlandi, 2007). Conceitos podem ser internalizados em cada pessoa a partir de suas relações em dado contexto e situação. Também os sentidos mudam com o processo sócio-histórico de produção, porque as ideologias, para a AD são os discursos em curso.

Após abordar sobre os elementos da AD e antes de adentrar às análises do *corpus*, na próxima seção vamos localizar a pessoa Surda dentro do materialismo histórico e das relações capitalistas as quais estamos subordinados.

4.2 A ideologia, a forma-sujeito e as formações discursivas: onde cabem os Surdos no capitalismo?

Desde que a humanidade entrou no sistema de mediação de segunda ordem, ou seja, subordinada aos interesses do capital, a transformação de pessoas em objetos é uma característica sem a qual o capital não pode existir (Antunes, 2009). O sistema capitalista transforma a força de trabalho humano em mercadoria, e assim, frente às linhas de produção em massa e ao trabalho alienado, constitui-se um exército industrial de reserva onde encontram-se as pessoas não aptas ao trabalho, ou seja, as sem educação formal, as pessoas com deficiência - PcDs, as pessoas transexuais, as pessoas Surdas, entre outros, estas acabam por aceitando empregos precários, com baixos salários, e regulando os níveis gerais dos salários da classe trabalhadora (Amorin *et al.*, 2017).

Nascidos envolvidos em relações capitalistas, sem uma Educação emancipadora, as pessoas reproduzem o que viveram nas suas experiências sociais, sem questionar, sem perceber-se como sujeitos pertencentes a uma classe

social. Nesse contexto, o sentido do trabalho difundido historicamente é aquele trabalho que gera mais-valia, que separa o intelectual do manual, e não mais o seu sentido ontológico (Antunes, 2009).

O sentido ontológico é aquele que impossibilita separar trabalho e educação, pois, na origem, segundo Saviani (2007, p. 154) “os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações”, este é o trabalho como princípio educativo.

Com a expansão do capitalismo, novos territórios e culturas foram explorados, a fim de serem extraídas deles matérias primas e mão de obra de trabalho. Nesse sentido, há uma reflexão a considerar sobre a relação do valor das línguas humanas e como as línguas dominantes intervêm na cultura dos indivíduos pertencentes a outro grupo minoritário. Sinfree Makoni, professor associado de linguística aplicada e estudos africanos da Pennsylvania State University, e Alastair Pennycook, professor de estudos linguísticos da University of Technology, de Sydney, publicaram um artigo em que remontam o processo de constituição das línguas em estados africanos e asiáticos, do ponto de vista dos colonizados e, por consequência, aculturados (Makoni; Pennycook, 2015). Esses povos foram invadidos, estudados, categorizados e descritos pela perspectiva dos colonizadores europeus. Com as informações sobre língua e cultura, os colonizadores foram moldando as sociedades conforme o seu modo de pensar, com a imposição de instituições, escolas, regimentos, línguas, para atender aos seus interesses econômicos.

Mas qual o motivo de falar a respeito de países Africanos e Asiáticos? Porque é preciso perceber que, assim como os povos colonizados e corrompidos pelos interesses dos países dominantes que tiraram os direitos linguísticos e culturais das pessoas que as usavam, de forma semelhante, os Surdos foram impedidos por muitos anos de usar a língua de sinais (Andreis-Witkoski, 2015), ou de escolher qual a melhor forma de educação para suas crianças (Rezende, 2022).

Abstraindo dessa compreensão, que se refere ao sentido do trabalho ligado ao interesse econômico e dos Surdos colonizados por ouvintes, durante a história da educação dos Surdos, desde os primeiros registros houve uma disputa de

controle exercida sobre as pessoas Surdas, por muito tempo lhes sendo negada a condição humana, como na idade antiga, por exemplo, em que eram eliminados. Nesse contexto, as pessoas Surdas e as PcDs, foram colocadas no mesmo conjunto, o dos incapacitados (Andreis-Witkoski, 2015). Logo, eram vistos como exército de reserva do capitalismo e como tal a sociedade reproduziu a concepção de que os Surdos não são produtivos. Esta visão é persistente até a contemporaneidade. Segundo Amorin *et al.* (2017, p. 502), “as formas de dominação que o capital faz, não são somente econômicas, pelo contrário, para que essa dominação ocorra de maneira efetiva, é necessário que ela também ocorra pelas ideologias”. Então essa

ideologia de que pessoas surdas são menos capazes, faz com que a realidade trate essas pessoas dessa forma. Discrimine, ridicularize, violente, assedie, deixe essas pessoas a margem da sociedade. A partir do momento de que essas pessoas ficam a margem da sociedade, mantê-las no exército industrial de reserva, invisibilizando-os, é muito mais simples (Amorin *et al.*, 2017, p. 502).

Após compreender esse ponto, de pessoas Surdas como Sujeitos aculturados e até mesmo colonizados por ouvintes, parte teórica fundamental para compreensão das condições de produção dos discursos e das políticas públicas de Educação de Surdos e com base na compreensão dos elementos fundamentais da análise do discurso que foram abordados até o momento, podemos adentrar a direção central que orienta esta pesquisa. Essa direção nos conduzirá à realização da análise propriamente dita do *corpus* que foi selecionado para este estudo. Ao aplicarmos as ferramentas e conceitos discutidos nesta seção, conheceremos as nuances e camadas de significado contidas no material selecionado, contribuindo assim para aprofundar nossa compreensão e explorar os efeitos de sentido para os Surdos estudantes e professores de uma instituição de EPT.

4.3 Recortes Discursivos e Análise do *Corpus*

Para examinarmos o nosso *corpus*, iremos adotar a ideia de recorte, tal como apresentada por Orlandi (1984), o recorte é uma unidade de discurso que associa a linguagem à situação, diferenciando-se, portanto, do conceito de

segmento linguístico. Em essência, o recorte representa um fragmento da situação discursiva, como destacado por Orlandi (1984, p.14).

Os participantes, todos Surdos e vinculados ao IFC, foram contatados individualmente e convidados para participar de uma entrevista, que poderia ser em formato presencial ou virtual. Mais detalhes operacionais podem ser observados no quadro 2 a seguir:

Quadro 02 - Campus, vínculo e forma de entrevista

Campus	Vínculo	Identificação	Formato da entrevista
A	Estudante	Estudante A	presencialmente
B	Egresso(a)	Estudante D	presencialmente
C	Estudante	Estudante B	presencialmente
D	Estudante	Estudante C	por videoconferência
A	Servidor	Docente A	por videoconferência
D	Servidor	Docente B	por videoconferência

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Em conformidade com as questões éticas da pesquisa com seres humanos, os nomes, o campus e o vínculo dos participantes não serão identificados nos Recortes Discursivos - RD, bem como os gêneros dos estudantes e servidores Surdos - masculino/feminino serão representados de forma padronizada, com os artigos e pronomes em masculino, seguido do a entre parênteses. Os RDs serão enumerados, respectivamente RD1, RD2, RD3 e assim sucessivamente.

No processo de registro das entrevistas, surge uma preocupação significativa relacionada com a forma de transcrição: em glosa, ou tradução para português? O sistema de glosa, embora possa oferecer uma forma de transpor elementos linguísticos, não é capaz de capturar todas as sutilezas, nuances e complexidades inerentes à expressividade da Libras. Conseqüentemente, a tradução por meio da glosa pode resultar em uma simplificação excessiva e, em última instância, subestimar a profundidade e a sofisticação da língua de sinais, o que pode prejudicar a compreensão precisa e completa das mensagens transmitidas pela comunidade surda. Um exemplo de glosa: TOD@S

PROFESSOR@S OUVIR TAMBÉM TOD@S ALUN@S OUVIR. Por isso, para a transcrição das entrevistas foi realizada a tradução para português escrito. A tradução mantém o sentido do texto original da língua fonte.

Foi realizada a seleção de 26 recortes discursivos para análise neste estudo, que movimentaram a costura das análises expostas. Vale ressaltar que, em futuros estudos ou em outros espaços de publicação, é possível explorar e examinar mais amplamente outros recortes discursivos que não puderam ser aqui abordados.

A seguir, as análises dos discursos serão apresentadas em duas subseções: primeiramente a dos estudantes e egressos Surdos, e em seguida a dos docentes Surdos.

4.3.1 Análise do discurso dos estudantes e egressos Surdos

Na sequência, iniciamos a análise dos RD 1, 2 e 3:

RD1: Os professores eram ouvintes e os alunos também eram ouvintes. Tinha intérprete de Libras. Eu era o(a) único(a) Surdo(a) na sala. (Estudante A).

RD2: Na escola que estudei no ensino fundamental era muito difícil, faltava intérprete, não tinha. Por isso, antes, quando eu era criança, não aprendi logo Libras e português, meus pais cobraram da escola que precisava de intérprete, reclamaram, falavam de todas as necessidades que a escola precisava ter, foi uma luta, mas não consegui intérprete logo. Quando eu tinha mais ou menos 14 anos que chegou intérprete, bem atrasado, só então que eu fui aprender português na escola. (Estudante C).

RD3: Eu comecei o primeiro ano na época não tinha intérprete, foi assim até o quinto ano então no quinto ano eu ganhei uma intérprete, daí eu tive intérprete até o nono ano mas no nono ano entrou um outro aluno surdo, daí a intérprete deu mais atenção para ele [...]. (Estudante D).

No RD1 podemos observar que “eu era o(a) único(a) Surdo(a) na sala” traz um sentido de isolamento, de solidão, de não identificação. Havia apenas uma pessoa que não compartilhava da mesma cultura e língua das demais. Esse discurso está muito presente na fala de muitos cidadãos Surdos do Brasil em que, inseridos no sistema educacional desde a dita Zona de Conflito (Lima, 2018), participaram e ainda participam de uma Educação Inclusiva denominada pelos Surdos como Inclusivista.

Nesse contexto, as escolas, incluindo as de EPT, precisaram adaptar suas estruturas e sua didática para atender ao público Surdo considerando “as suas diferenças culturais e linguísticas. Isso implica em que não se subestime a sua capacidade cognitiva e linguística” (Lima, 2018, p. 377). Em outras palavras, nas escolas era necessário dispor de intérpretes de Libras para acompanhar o estudante Surdo e oferta do AEE “que não foi visada como uma questão de uma formação complementar, mas segundo a comunidade Surda, uma busca dos padrões de normalidade” (Lima, 2018, p. 377).

Com base na explanação de Lima (2018), torna-se evidente que existe uma necessidade premente de adaptação do que está atualmente estabelecido no IFC. Suas observações ressaltam a importância de reconhecer as diferenças culturais e linguísticas dos estudantes Surdos e, conseqüentemente, transformar as estruturas, como o currículo, e as práticas educacionais para atender ao povo Surdo. Isso ultrapassa providenciar intérpretes de Libras e oferecer AEE como reforço, sem considerá-lo como uma complementação. Portanto, as considerações de Lima destacam a urgência de revisão e aprimoramento das políticas e práticas educacionais do IFC.

Nos RDs 1, 2 e 3, vemos ecoar os sentidos de uma formação humana na escola regular com uma estrutura gravemente comprometida, em que os sujeitos Surdos foram colocados à margem. Em um período que fomos fomentados por uma Educação para Todos, contudo com exceção àqueles que não é possível garantir a presença de intérpretes de Libras. Porém a falta de intérprete não é a única contradição.

Lima denominou o período da Educação Inclusiva para Surdos como Zona de Conflito, pois não é este o modelo de educação inclusiva que garante qualidade de ensino para Surdos. Concordando com a autora, a educação de Surdos precisa ser em perspectiva bilíngue, em que a Libras é a língua de instrução e os professores são bilíngues em Libras/português, as aulas planejadas e pensadas para acolher e promover a cultura surda e o jeito Surdo de interpretar o mundo.

Na educação dita inclusiva, o espaço é pertencente à maioria de ouvintes, as aulas são planejadas para ouvintes com um ou outro ajuste para atender o estudante Surdo, os pares Surdos ficam afastados, e não há ações diárias que

promovam a Libras, a cultura Surda, a sua Literatura, sua história e a identificação com o professor Surdo.

Quando resgatamos o Quadro 2, no IFC, notamos que os estudantes estão em campus diferentes e em nenhum caso houve mais de um estudante Surdo da mesma turma, de acordo com a situação mencionada no parágrafo anterior. Outro fato que compromete a qualidade da educação para Surdos no IFC e demais instituições de educação inclusiva, pode ser encontrado no RD4:

RD4: Sobre as aulas, já aconteceu de o professor explicar a matéria e a intérprete não conseguir entender, então ela não conseguia fazer a Interpretação para Libras, isso na verdade aconteceu várias vezes. Lembro de um dia que a intérprete não entendeu, ela disse “é muito difícil”, o problema é que na hora da prova eu fico prejudicado(a). (Estudante A)

O sentido que podemos notar, dado no RD4, é que a responsabilidade de garantir mediação do conhecimento recai sobre o intérprete de Libras. Nesse caso, para fins de análise, podemos substituir o sentido disso: “a intérprete não conseguir entender”, por isso: “o professor não conseguiu entender [que precisa preparar a aula para o(a) estudante Surdo]”. Por essas questões, entre outras que ainda serão exploradas nesta dissertação, que a educação de Surdos ficaria melhor amparada em classes bilíngues Libras-português. Para Lima (2018, p. 337-338, grifo nosso),

a educação de Surdos em uma escola bilíngue é desafiante, pois abrange peculiaridades que transitam não só no reconhecimento legal de seu direito ao ensino, mas envolve ainda, uma postura de acolhimento às diferenças, significada na relação com o estudante Surdo e no respeito, reconhecimento e valorização da sua língua natural, em uma escola que se permita inovar, criando e desenvolvendo estratégias metodológicas visuais, adequadas às especificidades educacionais e linguísticas deste público, promovendo uma aprendizagem que não apenas se caracterize bilíngue, mas oportunize o conhecimento sistematizado de forma significativa e crítica **em todos os currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino.**

Então a *Zona de Equilíbrio* trazida por Lima é entendida como o equilíbrio que se busca numa perspectiva de ensino bilíngue para Surdos e que dessa forma se garanta a verdadeira inclusão, respeitando e acolhendo a diferença. Isto é, fomentando a abertura de escolas bilíngues para Surdos, com formação em Pedagogia Bilíngue para os professores Surdos e ouvintes fluentes na Libras, com a instituição de um currículo que contemple as questões próprias da cultura Surda

que vão para além do ensino das disciplinas propedêuticas, mas um currículo integrado que traga a identidade Surda, os movimentos culturais, o ensino da gramática da Libras, o ensino da língua portuguesa como segunda língua, entre outros elementos significativos.

Ainda, para compreender as condições de produção, perguntamos aos estudantes sobre seu envolvimento com a comunidade Surda, se por meio de associações de Surdos, amigos e/ou familiares Surdos e eventos promovidos pelo IFC, que possivelmente trouxesse a eles as trocas entre os pares Surdos sinalizantes. As respostas foram resumidas do quadro abaixo:

Quadro 03 - Relacionamento com outros Surdos

Estudante	Participa de Associação de Surdos, sai com amigos Surdos?	Tem familiares Surdos?	IFC promoveu algum espaço*
A	Não	Não	Não
B	Sim	Não	Não
C	Não	Não	Não
D	Não	Sim	Não

*O IFC já abriu espaço para outros Surdos falarem com você e com os ouvintes sobre o Dia da Libras ou o Dia Nacional do povo Surdo?

Fonte: Elaboração própria, 2024.

A partir do quadro 3, podemos notar que as formações ideológicas dos estudantes participantes ficaram restritas às poucas relações com outros Surdos, estando distante de referências identitárias, de reconhecimento da sua diferença como pessoa Surda que possui uma história e uma luta não apenas individual, mas em âmbito coletivo.

O(A) estudante B, que mantém contato com outros iguais, foi quem respondeu às questões de forma mais elaborada, ou seja, com mais consciência da importância de sua participação. A falta de acesso à informação e à construção de sentidos complexos por meio da língua de conforto, ou seja, da Libras, prejudica a elaboração da própria opinião, ficando limitada a questões concretas ou até vazias de reflexão, como nos RDs 5, cuja pergunta foi: Conte algumas experiências positivas que você viveu no IFC que te fez sentir motivado a frequentar; e 6: O que

você acha que o IFC poderia fazer para melhorar sua aprendizagem e participação?

RD5: Agora temos uma infraestrutura nova para refeitório, ela é muito boa, antes usávamos outro espaço mais antigo, já estava desgastado. Agora o novo espaço é muito bom, fica em outro caminho e os alimentos continuam satisfatórios. Eu posso dar a minha opinião quando eu quiser, mas eu prefiro ficar mais quieto. Eu converso mais com as intérpretes de Libras, mas tenho alguns colegas ouvintes aqui também, só que eles não sabem Libras. (Estudante A).

RD6: Não sei o que poderiam fazer. (Estudante C).

Se levarmos em consideração apenas o texto do RD5, e não o discurso, observa-se que o que motivou o(a) estudante a frequentar as aulas encontra-se na nova estrutura do refeitório e em conversar com intérpretes, pois os colegas ouvintes não sabem Libras. Contudo, para a AD, a primeira memória da experiência boa desse(a) estudante remeteu à infraestrutura física do novo espaço do refeitório, quando espera-se uma resposta mais elaborada em virtude da situação e contextualização da entrevista. Já no RD6, o(a) estudante ficou sem responder, por não visualizar possibilidades de melhoria, mesmo relatando várias limitações do campus.

Continuando a análise, Rezende (2022), destacou em sua apresentação de pós-doutoramento um dado relevante sobre a educação de Surdos nas escolas inclusivas. Gráficos estatísticos trazidos pela autora que, em comparação aos ouvintes, o aumento do número de matrículas de Surdos na Educação de Jovens e Adultos é bastante significativo, passando de 41% em 2014, em relação ao número de matrículas de ouvintes, que teve uma média de 6% entre 2006 e 2020. Isso significa que os estudantes Surdos não estão estudando nas séries correspondentes a sua idade. Nessa perspectiva, identificamos que a maioria dos estudantes entrevistados também não correspondem com a idade/série esperada, conforme mostra o quadro 4 .

Quadro 04 - Idade/Série estudantes Surdos no EMI do IFC

Estudante	Idade/anos	Ano de curso

A	18	2º ano
B	18	2º ano
C	22	1º ano
D	17 ⁴	3º ano

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Os cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFC possuem três anos de duração. O curso ideal perpassa os 15, 16 e 17 anos, respectivamente, logo após a finalização do ensino fundamental. De acordo com Lima (2018), o ensino fundamental em escola regular contém diversas limitações para Educação de Surdos, pois alocam intérpretes de Libras na expectativa de resolver os problemas de ensino em salas mistas, ou seja, com Surdos e ouvintes, sem considerar as consequências de um currículo excludente da cultura e identidade Surda.

Quanto aos intérpretes educacionais, diante da sua atuação isolada, sua responsabilidade vai além de mediar a comunicação entre os estudantes e professores Surdos e os demais ouvintes. Muitas vezes ultrapassam seu limite em relação a sua formação e propaga-se que são os principais responsáveis pela educação dos Surdos nas escolas inclusivas. Essa postura é recorrente na área educacional e essa ideologia é internalizada pela pessoa Surda sem que ela reflita sobre os papéis de cada profissional da educação.

Como já citado anteriormente, “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (Orlandi, 2007, p. 46). Nesse sentido discursivo cabe o RD7:

RD7: Bom eu lembro que na escola, do primeiro ao nono ano, tinha intérprete sim, só um(a) porque no primeiro ao nono ano era mais simples o conteúdo, eu lembro eu aprendi a professora ensinava não tinha muitos erros ou reclamações tava tudo certo daí depois a professora precisou sair, [Quando você diz professora, se refere à intérprete?] Sim. Daí eu fiquei esperando, naquele ano, outro(a) professor(a), quando a outra professora chegou, “Oi! tudo bem? Prazer em conhecer...” conversamos, eu aprendi bem e depois a minha mãe e meu pai viram que era bom que a filha aprendesse desenvolvesse e também interagisse com essa

⁴ O(A) Estudante D é egresso(a) e concluiu o curso aos 17 anos.

professora que estava ensinando, que eu aprendesse as coisas da aula eu aprendi bem, até hoje, mas eu lembro um pouco, porque eu era pequena, mas a professora era boa sim, [...] eu sempre levantava a mão e perguntava se eu tinha alguma dúvida, como o que significava alguma palavra, a professora intérprete explicava, eu entendia. (Estudante B).

Aqui reiteramos três elementos enunciados que já pertencem à ideologia discursiva dos estudantes Surdos participantes de instituições de educação inclusiva. O primeiro, dando aos intérpretes atribuições de professor, isto é, um deslocamento de sentido; o segundo, a razão para ter apenas um intérprete no ensino fundamental é atribuída à simplicidade do conteúdo; e terceiro, houve a uma mudança quando a primeira intérprete precisa sair e outra assume. O(A) estudante menciona uma interação inicial positiva com a nova intérprete, o que indica que a relação entre estudante e intérprete também é de quase dependência. Esses enunciados podem ser encontrados em outras referências teóricas como na de Quadros⁵ (2004, p. 60), escrita para Secretaria de Educação Especial, onde a Educação de Surdos era vinculada na época:

Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. [...]. O intérprete, por sua vez, se assumir todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído. Vale ressaltar que se o intérprete está atuando na educação infantil ou fundamental, mais difícil torna-se a sua tarefa. As crianças mais novas têm mais dificuldades em entender que aquele que está passando a informação é apenas um intérprete, é apenas aquele que está intermediando a relação entre o professor e ela.

Quanto à justificativa por ter apenas um intérprete no ensino fundamental, porque o conteúdo é mais simples, essa afirmação não corresponde à realidade, mas essa concepção perpassa pelas formações ideológicas dos sujeitos desse contexto. É importante ressaltar que o processo de tradução/interpretação demanda competências, habilidades e esforços mentais para sua execução, caso

⁵ Ronice Muller de Quadros é ouvinte e CODA, Sigla para *Children of Deaf Adults*, ou seja, filha de pais Surdos, é linguista e pedagoga brasileira reconhecida por sua pesquisa abrangente sobre a Libras.

esses elementos sejam negligenciados, há prejuízo no processo de tradução ou inversão de papéis, conforme já exposto.

A competência do tradutor se origina da combinação de cinco tipos de conhecimento: o da língua fonte, língua-alvo, tipo de texto, da área e conhecimento contrastivo, em que, este último, envolve comparar a língua fonte com a língua-alvo para reconhecer semelhanças e diferenças, possibilitando ao tradutor lidar com desafios de transferência e tomar decisões precisas na tradução. Além disso, destaca-se a importância de, para os tradutores/intérpretes, desenvolver continuamente as habilidades de codificação e decodificação, abarcando as competências organizacional, pragmática e estratégica.

Para tradução/interpretação, há também o processamento mental do texto fonte, transferência e processamento do texto alvo (Rodrigues, 2018). Portanto, diferente do que é propagado, o trabalho do intérprete se revela como de bastante complexidade, e ter apenas um profissional em sala de aula configura-se como uma precariedade e descaso com as condições laborais da categoria. Ainda assim, conforme citado por Lima (2018, p. 322):

opta-se à forma de atendimento com o profissional intérprete de Libras, muitas vezes, as práticas são garantidas por meio deste meio perdurada como a forma de “empurrar com a barriga”, achando que ao assegurar o intérprete de Libras na sala de aula e os Surdos tendo o uso, acesso e contato com a Libras, já está promovendo a prática e ação pedagógica bilíngue/Pedagogia Surda. Incluir não é dessa forma. É necessário procurar efetivar, de fato, a política linguística da Libras, no espaço escolar, promovendo de forma participativa às pessoas envolvidas na Educação dos e para os Surdos.

Fica evidente que a concepção de inclusão educacional para indivíduos Surdos, associada à sua integração em salas de aula heterogêneas, isto é, compostas por estudantes Surdos, ouvintes e professores monolíngues, com intérprete de Libras, revela-se inapropriada. Essa abordagem é incentivada por uma política econômica neoliberal que visa reduzir os investimentos públicos na educação de grupos minoritários, mesmo que tais medidas prejudiquem substancialmente o desenvolvimento abrangente das pessoas Surdas (Lima, 2018).

Essa ideologia se reflete nos ideais imaginários dos sujeitos, trazendo o sentido de que os Surdos são considerados inferiores aos ouvintes por

necessitarem de recursos adicionais, como um intérprete de Libras, adaptação individualizada e auxílio devido ao fato de serem Surdos. Além disso, são colocados em salas majoritariamente compostas por ouvintes, sendo obrigados a se esforçarem para serem compreendidos como pessoas Surdas, apesar de já possuírem sua própria língua e cultura. Enquanto isso, os ouvintes sentem-se superiores devido à audição plena, não requerem adaptações individualizadas, não necessitam de auxílio por serem ouvintes e não são obrigados a compartilhar salas de aula predominantemente ocupadas por estranhos à sua cultura em seu próprio país. Dessa forma, os ouvintes não enfrentam a necessidade de esforçar-se para serem compreendidos como pessoas ouvintes. Nesse sentido, inserimos o RD8:

RD8: Quando eu tinha 3 ou 4 anos minha mãe procurou um atendimento especializado, encontrou a fonoaudióloga, eu participava, mas na verdade eu odeio oralizar, eu gostava de ir para estar com os outros surdos e ali aprendi libras e fiquei fluente, abriu minha mente, aos pouco eu fui vendo tudo que dava para aprender, mas não tenho interesse em oralizar, não, assim como a maioria dos surdos. (Estudante C)

Em consequência ao Congresso de Milão, em que as línguas de sinais foram proibidas e definida para a educação de Surdo o método do oralismo puro, que persistiu pela imposição ouvintista por quase cem anos, muitas famílias de Surdos ainda acreditam que a forma correta para o Surdo viver em comunidade é por meio da sua correção. Após o congresso supracitado, a maioria dos países adotou essas definições, e como resultado, a qualidade da educação para Surdos sofreu um declínio significativo. Isso levou a tentativas de corrigir os sujeitos Surdos por meio de métodos como leitura labial, oralização e uso de tecnologias biomédicas, como o implante coclear, por exemplo. Essas definições serviram e continuam a servir como uma estratégia de poder para corrigir os Surdos, uma estratégia amplamente presente em ambientes educacionais, clínicas e também nas dinâmicas familiares, representando uma institucionalização da normatização dos Surdos (Rezende, 2010).

Essa visão persistente de trazer o Surdo para a “normalidade” afeta suas vidas de maneira agressiva, gerando vários desconfortos para relacionarem-se em sociedade e em reconhecer-se como sujeitos de direito.

Reichert (2015) apresentou em sua tese a perspectiva cultural sócio-antropológica da surdez. Concordando com o autor, defendemos que existe uma distinção entre pessoa com surdez e o Surdo. Para ele,

uma pessoa com surdez pode ser vista enquanto deficiente auditiva, perspectiva na qual se apresenta uma "falta de algo", ou uma "inadequação" à norma padrão da sociedade, na qual são considerados "normais" aqueles que ouvem. Esta visão clínico-terapêutica da surdez, já indicada por Skliar (1998), pode ser aceita e internalizada tanto pelas pessoas ouvintes, como também pela imposição social, além de ser internalizada pelo próprio sujeito surdo (Reichert, 2015, p. 24).

Nesse caso, os sujeitos com surdez que se consideram como pessoas com deficiência auditiva - DA, é porque foram levados pelo seu meio social a tomar essa posição e "são influenciados socialmente a buscar uma constante aproximação do estereótipo de sujeito imposto pelo padrão da norma, ou seja, devem desenvolver-se de maneira a parecer o mais possível com quem ouve e fala" (Reichert, 2015, p. 24). Essa visão pode ser observada no RD9:

RD9: Eu queria participar mais, eu tenho opiniões assim, tipo, queria muito falar, que nem todo mundo eles sabem da minha opinião, né, é bom, porque eu tenho uma visão diferente, por causa da minha deficiência, então eles têm uma visão deles, mas a minha é uma visão totalmente diferente, eu teria vontade de opinar para eles saberem, mas eu ficava quieto(a), porque eu pensava que eles não iam dar bola, iam meio que de deixar de lado, eu tinha medo de me sentir excluído(a), sabe? (Estudante D).

Nos RDs 8 e 9, podemos identificar a presença de uma formação imaginária hierárquica, em prevalência da maioria ouvinte e ouvintista. No primeiro, observa-se que o indivíduo Surdo foi conduzido a aprender a oralização e a leitura labial, frequentando sessões fonoaudiológicas na tentativa de se assemelhar aos ouvintes. No segundo, existe a prevalência do silêncio, controversamente nesse caso em que a pessoa Surda é oralizada, ainda assim se conteve em participar pelo receio de enfrentar rejeição devido a sua diferença cultural, que nem sequer é reconhecida por ela mesma. Em relação às formações discursivas que permeiam a ideologia e a produção de sentidos acerca das pessoas Surdas no atual contexto sócio-histórico,

O nosso problema, [...], não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas, sim, as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos. Desse modo, a nossa produção é uma tentativa de inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de “normal ou cotidiano” (Skliar, 1998, p.30 *apud* Rezende, 2010, p. 79).

No que tange a situações cotidianas, trouxemos um recorte discursivo de um relato do período de retorno às aulas após isolamento social em decorrência da pandemia da Covid-19:

RD10: Depois de dois ou três meses o professor pediu para eu voltar na aula presencial. Eu vim ver, conhecer o campus, daí eu pedi para o professor “Olha, você pode tirar a máscara?” Porque eu preciso fazer leitura labial, daí o professor questionou o motivo, eu respondi “Desculpa, mas eu sou surdo(a), eu preciso fazer leitura labial e que você fale com calma”, o professor pediu desculpa e tirou a máscara. Daí eu vi e falei “Desculpa de novo professor, eu preciso que você fale de novo”, porque ele não tem paciência, fala rápido, [fez expressão de ironia] entendi tudo. Chamei um amigo e pedi para explicar o que o professor falou, ele me explicou, falou só o básico, “ele explicou que vamos conhecer o campus”, daí eu fui com os demais. Depois chegou intérprete, no final do ano. (Estudante B).

No RD10 há um deslocamento de sentidos em relação a “poder” ou “não poder” remover a máscara de proteção. Esse contexto se passa durante uma situação de pandemia global, na qual, no âmbito institucional, o uso de máscaras foi definido como obrigatório durante o retorno gradual das atividades presenciais. No entanto, para o(a) estudante em questão, que dependia da leitura labial como um dos principais meios de comunicação, devido à falta de um ambiente que levasse em consideração seu direito linguístico, essa regra representava um dilema.

Nesse contexto, a obrigatoriedade da máscara como medida para conter o contágio da Covid-19 entrou em conflito com a necessidade do(a) estudante. Este(a) não contava com um intérprete de Libras nem com máscaras de proteção acessíveis, que possuíssem uma frente transparente para possibilitar a leitura labial. Realizar leitura labial como único método de comunicação apresenta perdas na compreensão por parte daqueles que dependem desse recurso, mas era a forma possível para alguma comunicação naquele contexto.

Quanto à expressão de ironia em “entendi tudo”, o efeito de sentido é de mostrar que o(a) estudante não compreendeu a explicação do professor de forma

completa. Em AD, a ironia pode ser considerada como uma ruptura de sentidos, pois expressa uma colocação, mas o sentido é o seu oposto. Embora ele(a) afirme ter entendido tudo e pedido desculpas por não ter compreendido antes, a expressão facial de ironia indica que na realidade ele(a) não sentiu que a explicação do professor foi clara ou suficiente. A ironia foi utilizada para comunicar uma discrepância entre o que está sendo dito explicitamente e o que o(a) realmente sente ou pensa. Nesse caso, a pessoa está sendo sutilmente crítica em relação à paciência e à clareza do professor ao explicar o assunto. E para não pedir novamente ao professor para repetir, colocando o(a) próprio(a) estudante em uma posição inconveniente e constrangedora, decidiu encerrar a conversa e, depois, pedir ajuda a um colega. Ou seja, sua necessidade não foi atendida.

Em seguida, sua dúvida foi explicada pelo colega de forma resumida, essa característica, de resumir, é recorrente na formação ideológica das pessoas Surdas. Na maioria das famílias, a língua oral-auditiva é predominante e fazem uso de gestos caseiros para interagir com o Surdo, restando a ele aguardar as discussões, conversas e piadas terminarem de ser ditas para, então, receber apenas um resumo, impactando sua construção identitária, linguística e social. Por exemplo:

o surdo está com fome e faz o gesto caseiro de fome. A mãe prepara o almoço e dá para ele, que se senta e come. Não acontece um diálogo onde a mãe pergunta o que ele quer comer, se está gostosa a comida, se está salgada... Também não conta, na maioria das vezes, que aquela comida é a preferida de seu pai, que ela fez com bastante carinho, que faltou sal enquanto ela estava preparando e teve que sair correndo para ir até o mercado comprar o sal, que ficou irritada por que [sic] teve que ir ao mercado... Conseqüentemente [sic], o surdo fica sem saber de todas essas informações. Simplesmente senta e come. Isso reflete a limitação que tem com o contexto que o circunda e com a falta de uma língua que lhe possibilite interagir com o meio (Dalcin, 2009, p. 31).

O mesmo comportamento em relação à educação de Surdos ocorre em outros espaços, como na escola de ouvintes, no trabalho e com amigos ouvintes que não utilizam Libras, entre outros. Logo a literalidade do RD11, não é desconexa:

RD11: quando eu era criança, não aprendi português e não tinha intérprete, por isso atrasei a aprendizagem de português. Todos os ouvintes têm sorte de receber informação pelo ouvido em todo lugar, sabem tudo de português. (Estudante C).

A comparação feita pelo(a) estudante entre sua experiência e a dos ouvintes, utilizando a expressão "Todos os ouvintes têm sorte de receber informação pelo ouvido em todo lugar, sabem tudo de português", sugere um efeito de sentido de sentimento e de tratamento com desigualdade e injustiça percebido em relação ao acesso à língua e à informação. Essa afirmação também pode expressar um desejo de igualdade e compreensão por parte dos ouvintes.

Em sua subjetividade, nele(a) encontra-se um sentimento de atraso, de defasagem, em relação ao padrão da "normalidade" e de não identificação, algo que podemos ver que se repete em paráfrase já mencionada no RD2, respondida em outra pergunta, e no RD12:

RD12: Tem duas disciplinas que são mais pesadas, os professores são muito exigentes, cobram muito. Eu sei que o conteúdo é importante, mas é muito texto longo, eu tento entender, eu treino a leitura, mas me aflige muito, eu não entendo todo aquele texto enorme. Precisam adaptar, resumir em tópicos mais diretos. Todos os setores não sabem Libras, eu vou junto com a intérprete. Aqui no IFC eu não tenho nenhum amigo, porque eu tenho uma mentalidade diferente dos demais estudantes, mas está ok. (Estudante C).

A distorção idade *versus* série, a língua diferente dos demais, a dificuldade com o uso da língua portuguesa escrita e a aceitação dessas condições mostra ao mesmo tempo efeitos de sentido de maturidade, de cansaço e de resistência. Mesmo com a as adversidades presentes naquele contexto, maturidade porque compreende a sua diferença naquele ambiente, cansaço porque identificamos uma ruptura discursiva, uma contradição expressa no RD6 e RD12, uma vez que apresenta vários elementos incômodos e respectivamente não consegue vislumbrar as necessidades de melhoria. E de resistência ao cumprir o objetivo de uma influência externa, a ideologia de terminar os estudos para aumentar seu valor, neste caso, para o mercado de trabalho.

Ao aprofundar a análise do RD12, podemos perceber que a descrição das disciplinas como "mais pesadas" e os professores como "muito exigentes" e "cobrando muito", revelam um sistema educacional que valoriza excessivamente a

quantidade de conteúdo em detrimento da compreensão e do bem-estar dos estudantes. Claro, não podemos estender essa queixa a todos os docentes, mas é um fator que pode contribuir para altos níveis de estresse e pressão sobre os educandos, e principalmente, sobre os estudantes Surdos que têm a língua portuguesa como segunda língua.

A observação sobre o conteúdo ser "importante, mas muito texto longo", bem como o apelo por adaptação e resumos em "tópicos mais diretos" é uma crítica direta ao currículo e aos métodos pedagógicos, aponta para uma falha na adaptação do material didático para atender às diferentes formas de aprendizado.

O foco excessivo em textos longos e densos, sem alternativas mais acessíveis, exclui estudantes com dificuldades de leitura e compreensão. Além disso, "todos os setores não sabem Libras" e a necessidade de intérpretes aponta para uma lacuna de acessibilidade para real inclusão. Isso revela uma falha sistêmica na preparação dos setores e da instituição como um todo para acolher os estudantes Surdos. Destaca-se a necessidade de um ambiente que valorize e use a língua de sinais, evitando que os estudantes tenham que recorrer a soluções alternativas para se envolver no processo educacional.

Por fim, a afirmação de que "não tenho nenhum amigo" devido a uma "mentalidade diferente" dos colegas destaca uma possível segregação social. E sugere que a cultura escolar não está promovendo inclusão e interação entre os educandos, o que é fundamental para o aprendizado coletivo.

Esta pesquisa de mestrado culminou na aplicação de um produto educacional, então, a fim de encontrar pistas para criação do referido produto, foi questionado aos estudantes quais ações que eles gostariam de ter encontrado ou de encontrar no IFC para que pudessem se sentir incluídos e/ou respeitados como pessoas Surdas e suas respostas mostraram paráfrases dos RDs já apresentados:

RD13: Ensinar Libras para todos alunos. [...] Mas, outras coisas, não sei o que pode mudar, já estou acostumado(a) assim. (Estudante A)

Parafraseando o RD5, com uma colocação diferente, mas com o mesmo sentido: "tenho alguns colegas ouvintes aqui também, só que eles não sabem Libras". Observamos um apelo pelo ensino da Libras para que o estudante possa conversar com os outros e ao mesmo tempo uma apreensão, pois expressa uma

incerteza sobre a possibilidade de mudanças significativas e sugere uma certa aceitação em relação ao *status quo*. Isso pode indicar uma percepção de que as mudanças na educação dita inclusiva são difíceis de serem alcançadas ou que ele(a) se acostumou a uma situação atual que não é a ideal.

Essa formação imaginária de apelo por mudanças reaparece na fala de outros(as) estudantes:

RD14: Os professores precisam entender, ter mais atenção, mais empatia comigo, precisam entender que os surdos têm mais dificuldade, eles precisam entender o que eles precisam melhorar. Eu falo para o professor, que eu sou só surda, mas sou igual os outros alunos, mas os professores nunca adaptam a atividade, é sempre igual a dos demais alunos. (Estudante B).

A respeito do termo “adaptam”, indicado pelo(a) estudante B, este reflete uma ideologia já disseminada na LDB/1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)/1996. Lima (2018) destaca que esses documentos fazem referência à *adaptação* como uma resposta à dificuldade de comunicação entre estudantes Surdos e professores, enquanto também enfatizam a necessidade do uso da Libras. A autora alerta para a necessidade de reconsiderar o termo *adaptação* presente nos documentos, argumentando que ele pode ser interpretado como uma tentativa de moldar o ensino de forma ineficaz. Lima propõe que o currículo seja *adequado/flexibilizado* em vez de adaptado, a fim de preservar seu compromisso social e promover a diferença. Ela cita Lopes (2013, *apud* Oliveira, 2010) para explicar que as adequações curriculares devem ser respostas educativas que favoreçam todos os alunos, permitindo o acesso ao currículo, a participação integral e o atendimento às necessidades educacionais especiais. Contudo, Lima argumenta que, após três décadas de trabalho com a educação inclusiva, desde a Lei de Integração de 1989, hoje já não se trata mais de pensar em adaptação curricular, mas sim de planejá-lo e estruturá-lo levando em consideração as diferenças e diversidades presentes no contexto educacional.

No mesmo sentido, Quadros (2016, p. 14) afirma que

Garantir uma educação na língua de uma comunidade é organizar a educação a partir dessa língua, pois a língua reflete a organização cultural e social de uma comunidade. As escolas brasileiras estão organizadas a partir da Língua Portuguesa e, por isso, não conseguem criar este espaço

na Libras. As escolas de surdos devem ser escolas bilíngues, pensadas a partir da Libras e organizadas para propiciar uma relação com a Língua Portuguesa como segunda língua.

Logo, o recorte discursivo RD14, sugere, possivelmente de forma inocente, capacitação de professores, mas conforme já apresentado por Lima (2018), a experiência de anos de tentativa de estruturar a educação inclusiva para surdos em classes regulares mostraram que não foram eficientes. Dessa forma, a formação de professores pode até resolver temporariamente a necessidade de planejar as aulas pensando em todos os estudantes, porém majoritariamente toda a organização curricular é planejada de forma monolíngue e monocultural - em português e na cultura ouvinte.

O(A) estudante do RD15, a seguir, também mantém a mesma formação imaginária em relação ao atendimento no IFC. Ao ser perguntado(a) sobre as quais ações gostaria de ter encontrado ou de encontrar no IFC para que pudesse se sentir incluído(a) e/ou respeitado(a) como pessoas Surda, respondeu conforme RD abaixo:

RD15: [Acenou negativamente com a cabeça], eu já pedi para uma professora se eu poderia ensinar Libras para a turma, a professora e os estudantes aceitaram, eu ensinei aos alunos, eles demonstraram interesse em aprender, eu vi a agitação de todos, foi muito satisfatório, me senti bem. Agradei a professora que aceitou, foi capaz de me entender, foi bom. O IFC é diferente, é muito bom. (Estudante C).

Ao acenar negativamente com a expressão corporal, o(a) Estudante C parece indicar que há aspectos da instituição que não precisam de mudanças, apesar de estar insatisfeito(a) com algumas experiências no IFC, conforme ele(a) mesmo(a) apresentou em outros RDs, como dificuldades com conteúdo complexo, textos longos que ele não consegue ler/interpretar e a necessidade de adaptação de materiais não atendidos pela instituição. Além disso, mencionou que não domina a leitura ou escrita em língua portuguesa, sua segunda língua. Tal discurso traz um efeito de sentido de uma aceitação das limitações que ele(a) enfrenta em relação a certos aspectos da sua experiência escolar inclusiva. Essas observações anteriores mostram que o(a) estudante enfrenta obstáculos significativos no seu percurso educacional e o movimento de acenar negativamente com a cabeça pode

refletir, ao mesmo tempo que uma aceitação, também um reconhecimento que algumas das dificuldades podem ser difíceis de serem solucionadas.

No entanto, é importante notar que, apesar desses desafios, o(a) Estudante C também destaca experiências positivas, como a oportunidade de ensinar Libras para a turma e a receptividade positiva dos colegas e professores. Essas experiências podem representar momentos de empoderamento e realização, mesmo diante das dificuldades que enfrenta.

À seguir, o RD16 mantém o mesmo discurso sobre a importância da adaptação de materiais:

RD16: Seria legal se a maioria, eu sei que é difícil, ia ser um “trabalhão”, mas a maioria dos livros da biblioteca pudessem ter uma tradução para Libras, porque tem muitas pessoas surdas que teriam curiosidade, eu também já, eu tive muita curiosidade de saber o significado do livro, então se tivesse uma tradução assim... porque a Libras, eu acho que é muito diferente da língua portuguesa, lógico que é diferente, mas assim, a Libras meio que explica o conceito, a gente meio que memoriza sabe? Eu acho (Estudante D).

O discurso do(a) Estudante D sugere mais uma vez a necessidade de adaptação de material educacional para atender às necessidades linguísticas dos educandos Surdos. Mais uma vez evidenciando que a formação discursiva desses estudantes ocorre em um contexto de escassez de recursos, como a falta de docentes capacitados em Libras e didática Surda, a insuficiência de materiais traduzidos para Libras e materiais bilíngues Libras/LP, a dificuldade de estudantes e servidores em aprender Libras, entre outros.

O(A) estudante manifesta o desejo de que a maioria dos livros da biblioteca seja traduzida para Libras, reconhecendo que isso seria um desafio utópico. Ele(a) ressalta que muitas pessoas Surdas têm curiosidade em relação ao conteúdo e os significados trazidos nos livros, a disponibilidade de traduções em Libras facilitaria o acesso a novos conhecimentos. Além disso, ele(a) destaca a importância da Libras como uma língua que expressa visualmente os conceitos tornando acessível seu entendimento para o público Surdo, ressaltando a necessidade de recursos adequados para uma educação de Surdos.

De acordo com Ronice (2016), seguindo as reivindicações das organizações e comunidades de Surdos, bem como políticas linguísticas que adotam uma

perspectiva multilíngue, é fundamental considerar pontos específicos no planejamento linguístico das línguas de sinais. Um desses pontos é a sistematização de materiais didáticos em Libras, tanto como primeira língua quanto como segunda língua, no caso da Língua Portuguesa, reconhecendo a língua de sinais vernácula e a Língua Portuguesa como a segunda língua. Essa abordagem visa garantir que os Surdos tenham acesso a recursos educacionais adequados que considerem a complexidade e a riqueza da Libras como língua principal e promovam a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua de forma eficaz.

Notamos que o público alvo desta pesquisa são pessoas que carregam uma cultura em comum, pois possuem formas semelhantes para viver em um mundo de pessoas majoritariamente ouvintes (Perlin, 2004). Por outro lado, essas pessoas nascem em lugares distantes geograficamente uns dos outros e “muitas vezes o processo de transmissão cultural de surdos ocorre com muitos sujeitos surdos somente na idade mais avançada, já adultos, porque a maioria deles tem família de ouvintes” (Strobel, 2013, p. 31), ou ainda “pela imposição ouvintista, nem freqüentam as escolas de surdos e ficam sem contato por muito tempo com a comunidade surda” (Strobel, 2013, p. 31).

Nessa perspectiva, foram realizadas análises dos RDs dos estudantes Surdos do IFC, que consistem em três estudantes matriculados e um(a) egresso(a), todos inseridos no contexto sócio-histórico da inclusão educacional em escolas regulares, neste caso, no ensino técnico integrado ao médio do IFC. É importante notar que três quartos desses estudantes apresentam distorção em relação à idade série esperada para a sua fase escolar, e todos são filhos de pais ouvintes. Suas formações imaginárias perpassam a posição de estudantes, Surdos, de famílias ouvintes, sua língua não possui o mesmo *status* linguístico do português, em que, para coleta de dados desta pesquisa, foram entrevistados por uma pessoa ouvinte, fluente em Libras, porém, que não compartilha a mesma diferença.

Nos RDs analisados, os estudantes expressaram diversas limitações que foram identificadas por meio de paráfrases presentes em suas falas. Essas limitações estavam relacionadas a condições de produção semelhantes, tais como: falta de conhecimento em Libras por parte dos ouvintes, dificuldade com conteúdos

complexos planejados em língua portuguesa, desafios na compreensão de textos longos, a preferência por permanecer em silêncio durante as aulas, resistência em se adaptar ao formato das aulas, dificuldade em entender o que estava sendo ensinado, e incerteza sobre como é possível melhorar as condições de ensino e interação na instituição, entre outros.

Essas paráfrases revelam um efeito de sentido comum entre esses estudantes, que é o sentimento de desconforto e a sensação de não pertencimento ao ambiente educacional. Além disso, essas limitações também indicam uma falta de afirmação de sua identidade Surda, o que os afasta da possibilidade de assumir um papel de protagonismo em sua participação e envolvimento dentro do contexto institucional. Essa atitude também pode ter impactos negativos tanto dentro quanto fora da instituição de ensino.

Essas observações estão em linha com as conclusões de outros autores Surdos e aliados, já apresentados nas análises discursivas, que também destacaram a importância de criar ambientes linguísticos em Libras e promover o empoderamento dos estudantes Surdos para que eles possam se sentir mais confortáveis e afirmar sua identidade Surda, e conseqüentemente, contribuir com sua emancipação social.

Para isso, na sequência, vamos adentrar às análises dos recortes discursivos dos servidores Surdos. Diferentemente dos estudantes, esses servidores são formados, estão em cargos efetivos, viveram uma infância semelhante, mas tiveram acesso aos estudos Surdos, da Libras e afins no curso de graduação, e já estão em contato mais aproximado com os movimentos Surdos conforme apresentado a seguir.

4.3.2 Análise do discurso dos docentes Surdos

Ambos os servidores participantes tomaram posse em meados dos anos de 2014 e 2015, e são participantes das comunidades Surdas, conforme responderam ao questionamento sobre a participação em associação de Surdos:

RD17: Só sou associado(a) [na cidade A], mas participo de forma geral dos movimentos Surdos, com a FENEIS [Federação Nacional de

Educação e Integração dos Surdos]. Porque eu sou integrante da comunidade Surda, e a comunidade não funciona se tentar apenas ações isoladas, todos juntos constroem o processo social e político da comunidade Surda. (Docente A).

No recorte discursivo RD17, observamos uma reflexão significativa de um membro ativo da comunidade Surda. O discurso começa com uma afirmação clara de identidade, revelando que a pessoa é associada em uma cidade específica e está profundamente envolvida nos movimentos Surdos, incluindo a participação ativa na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, a FENEIS. Essa introdução ressalta a importância do senso de identidade e pertencimento à comunidade Surda.

Um aspecto crucial destacado no discurso é a ideia de que a comunidade Surda não pode efetivamente avançar por meio de ações isoladas. Em vez disso, o(a) participante enfatiza a necessidade de colaboração e união entre os membros da comunidade. Esta colocação tem um efeito de sentido profundo, de que a força coletiva é essencial para alcançar os objetivos sociais e políticos para comunidade Surda.

Além disso, o discurso também ressalta, em sua formação ideológica, a importância da dimensão social e política na vida dos Surdos. Isso implica que a comunidade não está apenas focada em questões linguísticas, mas também está ativamente engajada em questões sociais e políticas que afetam sua qualidade de vida, como acesso à educação de qualidade, oportunidades de emprego e serviços de saúde adequados, entre outros. Essa abordagem ampla demonstra uma compreensão holística dos desafios enfrentados pelos Surdos e uma determinação em lidar com eles de maneira abrangente.

A menção à construção do "processo social e político da comunidade Surda" enfatiza a necessidade de militância e empoderamento. Isso sugere que os membros da comunidade Surda estão ativamente envolvidos na defesa de seus direitos e na promoção de mudanças sociais que beneficiem a comunidade como um todo.

A participação na FENEIS e a associação em uma cidade específica destacam o valor das organizações e redes de apoio na busca por objetivos comuns. A FENEIS é uma entidade filantrópica de grande representatividade e

importância para a comunidade Surda ainda hoje, pois “tem por finalidade a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, emprego, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos” (FENEIS, 2021, n/p). Isso indica que a comunidade Surda se beneficia de instituições e grupos que facilitam a organização e a luta pelos direitos e interesses da comunidade.

RD18: Sim, eu participo, desde criança, [na cidade B], antes de mudar para [outro Estado], agora participo mais das associações [na cidade C], em que sou mais assíduo(a) e [em D] às vezes, mais por causa do desporto. Eu participo porque é um lugar onde os Surdos encontram seus semelhantes, para fazer trocas, buscar ajuda, apoio, também organizam eventos sociais, próprios da comunidade. Também para o esporte, os Surdos apreciam os campeonatos entre eles, porque ali podem se conectar, interagir, comunicar-se com outros iguais, em igualdade de direitos. Ali nesse espaço o Surdo se sente bem. (Docente B).

O RD18 tem o mesmo sentido do RD17 quanto a importância de participar da comunidade, porém complementa a associação como um lugar onde os Surdos encontram pessoas com a mesma diferença, ou seja, se identificam pelas experiências visuais.

De acordo com Alves (2014), as associações de Surdos são locais de suma importância para a construção do conhecimento crítico e enriquecimento da cultura Surda. Elas trabalham com a política, não a política partidária, mas sim na sua essência como pessoas de direitos. A associação precisa de líderes Surdos, com conhecimento para multiplicar, explicar o conceito da associação e o valor desse trabalho. A autora também destaca que a associação é um local onde os Surdos podem aprender com as informações sobre a sua própria comunidade e transformar a sua visão na sociedade e na sua vida particular, onde somente a educação leva a esse rumo.

Além disso, O RD18 destaca a organização de eventos sociais específicos da comunidade Surda. Esses eventos não apenas fortalecem os laços sociais, mas também servem como espaços para a celebração da cultura e identidade Surda. Isso demonstra um efeito de sentido de valorizar, manter e preservar tradições culturais e sociais que são significativas para essa comunidade. O aspecto esportivo, como campeonatos entre Surdos são vistos como oportunidades valiosas para interação e comunicação entre indivíduos com experiências

compartilhadas. Esses eventos não se limitam apenas à competição esportiva, mas também proporcionam um espaço para a construção de conexões sociais e afetivas.

Observamos que as formações discursivas entre estudantes e servidores já apresentam uma distância significativa em relação ao protagonismo Surdo, enquanto os estudantes estão afastados das suas comunidades, os docentes reforçam sua importância e necessidade. Contudo, convergem os efeitos de sentidos de aceitação das limitações conferidas às instituições de educação em perspectiva inclusiva. Conforme RD19:

RD19: [...] Nós surdos queremos outras coisas que dentro do IFC não tem espaço, por quê nós, surdos, queremos principalmente uma educação bilíngue e o IFC não é uma instituição com esse foco, contudo, dentro dessa instituição já tivemos muita luta e uma melhora do direito de educação para os surdos, porque antes tínhamos apenas intérprete e muitas limitações, faltavam muitas coisas, os surdos desistiram e o motivo das desistências, quando se perguntava, não sabiam, eles [ouvintes] sempre diziam que os surdos são preguiçosos, mas não é isso. (Docente B).

Nesse caso, há relação de sentidos entre dois campos para educação de Surdos no IFC, por um lado, os Surdos querem uma educação bilíngue, por outro lado já estão em instituição de perspectiva inclusiva. Surge a dúvida: como prosseguir? Qual discurso assumir? Como transformar essa situação? No RD acima o(a) participante aponta melhorias conquistadas pelo IFC para educação de Surdos, mas há uma ruptura quando defrontamos os RDs dos estudantes com as ditas melhorias.

Nos relatórios do NuBi, constam as ações deste núcleo, que estão divididas em quatro áreas de atuação: interpretações, elaboração de políticas de educação de Surdos no IFC, produção de material didático e grupos de pesquisa e glossários institucionais (NuBi, 2020). No entanto, ao analisar detalhadamente essas ações, torna-se evidente que elas não tiveram um impacto direto em cada estudante Surdo. Em vez disso, seu principal impacto aparenta ter sido de forma mais ampla, principalmente beneficiando os servidores envolvidos na educação de Surdos no IFC. Embora essas ações tenham sido implementadas com o propósito de atender aos estudantes Surdos, sua influência direta sobre esses estudantes parece ter sido limitada, considerando as respostas dos estudantes nas entrevistas.

Quanto à afirmação “os surdos desistiram e o motivo das desistências, quando se perguntava, não sabiam, eles [ouvintes] sempre diziam que os surdos são preguiçosos, mas não é isso”, vemos os reflexos das formações ideológicas do período da clínica e do déficit, conforme aponta Dalcin (2009, p. 54-55):

Em geral descrevem esse período como muito sofrido devido a barreira lingüística e ao preconceito e discriminação por parte de colegas e professores ouvintes. Como não tinham acesso a língua oral nem pela oralidade e nem pela escrita, ficavam na sala observando, tentando entender o conteúdo, mas só o conseguindo de modo fragmentado. Tinham dificuldades em interpretação, abstrações e compreensão dos conteúdos apresentados, apresentando grande falta de conhecimento, insegurança na execução de avaliações, falta de leitura do mundo e de conceitos próprios, acarretando num ‘atrofiamento’ de conhecimento que levava a uma dificuldade de assimilação e compreensão. Frente a essa realidade além das dificuldades de aprendizagem surgiam problemas emocionais e de comportamento. Os surdos apresentavam uma apatia, um desinteresse e uma aversão pela escola. Muitos não queriam mais ir para a escola; outros iam e permaneciam dormindo em sala de aula; outros brigavam... Conseqüentemente, muitos surdos não adquiriram a terminalidade dos estudos, permanecendo com baixa escolaridade.

Essa perspectiva não está superada nas formações ideológicas dos sujeitos ouvintes envolvidos na Educação dos Surdos, pois como observado, carregam os discursos de que os Surdos não são esforçados, de que são preguiçosos, entre outros, já que não há uma compreensão real da sua posição de diferença lingüística e cultural no contexto social e histórico dominado por ouvintes, não há uma compreensão internalizada de que o estudante Surdo não teve o letramento em língua de sinais, nem em português, da mesma forma com que os ouvintes tiveram na língua oral/auditiva (Quadros, 2000).

Ainda, no RD20 a seguir, observamos a ideologia interpelando o indivíduo em sujeito quanto o(a) entrevistado(a) traz a seguinte colocação:

RD20: O(A) estudante surdo(a) de lá entrou sem fazer o processo seletivo, foi por cotas e não é um(a) Surdo(a) bilíngue, precisa de tradução para libras de todo material. Tem dois/duas intérpretes que a incentivam muito, inclusive no ensino de língua portuguesa. O(a) estudante tem atendimento em Libras, AEE, e eu participo da adaptação do material de [uma disciplina]. O IFC não é de educação bilíngue, mas nós procuramos estratégias para oferecer atendimento bilíngue, ela tem um conhecimento muito raso da língua portuguesa. (Docente A).

Essa colocação traz um efeito de sentido de que o(a) estudante não teria conhecimentos e/ou habilidades de leitura para uma aprovação caso houvesse um processo seletivo, e isso justificaria a dificuldade encontrada no IFC para sua participação. Para esclarecimentos, o(a) estudante entrou por sorteio público, pelas reservas de vagas para pessoas com deficiência, instituído no IFC no período de isolamento social em decorrência da pandemia da Covid-19. Contudo aqui há esquecimento ideológico, porque o(a) Docente A tem conhecimentos sobre a língua e a cultura Surda, bem como dos impactos negativos da educação inclusiva no processo de escolarização dos Surdos em escolas de ouvintes. Na mesma perspectiva temos o RD21:

RD21: A educação de surdos começa antes, no Ensino Fundamental, porque quando o surdo entra no IFC muitas vezes ele não é alfabetizado e não é fluente em libras, não sabe uma segunda língua, português nesse caso, e tem uma limitação de conhecimento de mundo para ensino médio. Nesse caso o aluno tem suas limitações e o campus também tem suas limitações. Quando o estudante entra no IFC encontramos os mesmos problemas para resolver. O campus tem intérpretes [...]. Mas faltam outras coisas, materiais bilíngues, materiais adaptados, porque a sociedade, a educação, a escola, o Campus [...] não está preparado para receber alunos surdos. Também os professores ouvintes não conhecem, não sabem o significado de ser um aluno surdo. Eu já marquei reunião com todos os professores do ensino médio técnico, expliquei essas questões sobre o estudante surdo, eles ficam atônitos e se questionam “como vou ensinar para esse aluno? que não tem conhecimento de mundo, não conhece as palavras, nem os sinais, não tem fluência em libras e também não tem fluência em português”. No caso desse(a) aluno(a) surdo, porque no ensino fundamental faltou, quando ele entra no IFC a gente tenta ajudar da melhor forma, sim tem falhas no Campus também, mas a maioria das falhas aconteceram antes do acesso no ensino médio, porque o aluno chegou ao ensino médio sem ter conhecimento nenhum sobre os assuntos. Esse é um processo em que nós precisamos ajudá-lo, apoiá-lo, dentro das nossas possibilidades, mas o que é mais importante para o acesso ao ensino médio, para educação de forma geral, é a família. As famílias são na maioria ouvintes [...]. Não é uma falha, são várias falhas, são vários pontos e todos juntos trazem esses conflitos. Os câmpus têm realidades diferentes porque a família, a escola, que antecede ao ensino médio também é diferente[...]. (Docente B).

Aqui também observamos o discurso de que as dificuldades de permanência dos estudantes Surdos no IFC são responsabilizadas por ações que deveriam ser anteriores ao acesso no ensino médio técnico. Tanto os estudantes Surdos quanto o próprio campus do IFC enfrentam limitações nesse cenário, em que os Surdos chegam na instituição sem estar alfabetizados em língua portuguesa e sem fluência em Libras, o que representa um desafio tanto para os educandos quanto para a escola. Embora haja intérpretes disponíveis naquele campus, ainda faltam recursos como materiais bilíngues e materiais adaptados. O discurso aponta novamente para a falta de preparação da sociedade, das escolas e do campus para receber estudantes surdos, e menciona que muitos professores ouvintes não compreendem a diferença linguística e cultural deles.

Tal indicação corrobora com Rezende (2022), quando diz que o Inep trouxe dados estatísticos que apontam escassos recursos educacionais para educação de Surdos e não há, por exemplo, vídeos em Libras em quantidades significativas para o ensino de Surdos. A autora critica que várias escolas divulgam que têm Surdos e eles são atendidos em Libras, mas na realidade têm apenas intérpretes de Libras,

sem outros recursos educacionais. Essa mesma problemática é estendida ao IFC quando observados os discursos dos RDs 20 e 21.

Já no RD22, há uma crítica também à qualidade do serviço de interpretação oferecido no IFC:

RD22: Primeiro o IFC precisa abrir portas para dar visibilidade à comunidade surda sobre as ações do próprio IFC, assim como o IFSC Palhoça - Bilíngue, a UFSC. Eu tenho um(a) colega que começou a estudar no IFC mas desistiu porque os(as) intérpretes não tinham habilidades para atuação, [...] desistiu e foi estudar no IFSC Palhoça - Bilíngue, lá tem mais qualidade, assim o IFC perdeu. O IFC está fechado para estudantes Surdos porque a qualidade dos intérpretes deixa a desejar, me desculpe. (Docente A).

Inicialmente um ponto importante no RD acima é que ele apresenta uma crítica política em relação à falta de acessibilidade e qualidade na educação de surdos no IFC, apontando que o IFC precisa abrir suas portas e tornar suas ações mais visíveis para a comunidade Surda, de forma semelhante ao que é feito por outras instituições como o IFSC Palhoça - Bilíngue e a UFSC.

Em seguida observamos uma formação ideológica que retoma aquelas já apresentadas em RDs anteriores, atribuindo aos intérpretes outros papéis para além da sua função. Destacamos novamente que o intérprete de Libras, embora seja um elemento essencial, porque contribui para a igualdade de oportunidades educacionais para os estudantes Surdos, além de enriquecer o ambiente escolar possibilitando que hajam trocas de conhecimentos e compreensão bicultural no espaço educacional; contudo, ele por si só não promove plenamente a igualdade na escola inclusiva. Além do intérprete, a escola deve adotar estratégias e práticas mais abrangentes, como adaptação de materiais, formação de professores, acessibilidade física e atitudinais, a fim de garantir que todos os estudantes, dentre eles os Surdos, tenham igualdade de oportunidades educacionais. O intérprete de Libras é uma parte crucial desse processo, mas sua efetividade depende da criação de um ambiente inclusivo mais amplo na instituição, bem como de formação continuada significativa.

Por fim, o trecho “O IFC está fechado para estudantes Surdos porque a qualidade dos intérpretes deixa a desejar, me desculpe”. Fechado indica portas fechadas, metáfora para não ser receptivo, não ser acolhedor e aponta, por parte

do(a) docente uma preocupação legítima em relação à qualidade dos intérpretes de Libras no IFC e sugere que essa questão está afetando o direito linguístico e a acessibilidade de estudantes Surdos na instituição. Ao colocar "me desculpe" indica uma consciência de que suas palavras podem ser interpretadas como críticas, mas também reflete a importância de abordar honestamente as questões que afetam a comunidade Surda.

No RD a seguir também observamos o mesmo discurso quanto aos profissionais que atuam diretamente na educação de Surdos bem como da gestão institucional:

RD23: Então, a gestão é composta por pessoas, né? por pessoas. [...] Nós queremos que o IFC tenha tudo, site, instagram, divulgações, tudo precisa ser em Libras também, porque tem a lei, é um direito de todos, da Libras. [...] a gente precisa gravar, faltam recursos de pessoas, como intérpretes, editores, uma equipe para dar prosseguimento com essa possibilidade. Mas, na verdade, sobre o recurso financeiro, às vezes vem, por exemplo, há pouco tempo que a gente conseguiu recurso para criar salas de vídeo nos campi, veio da reitoria, os campi pegaram e falaram que é para o uso de todos, esse é um entrave. Também tem o material, mas falta mais pessoas para trabalhar, por exemplo eu, sou professor(a), estou ocupado(a) ministrando aula, criando cursos, corrigindo atividades, os(as) intérpretes estão ocupados(as) trabalhando [interpretando simultaneamente, ou em outras atividades técnico administrativas], e nós ainda precisamos fazer os vídeos, para divulgar, dar acessibilidade, para trazer mais surdos, porque se um surdo fica sozinho? [expressão de negação] Precisa de dois, três, um ajuda o outro. [...] Agora nós precisamos de sala própria, porque o NuBi tem ideias de criação de materiais didáticos bilíngues, informações, enfim, vídeos, vídeos que precisam de tradução para ajudar os professores ouvintes, mas não tem pessoas para fazer, não tem um espaço próprio para focar neste trabalho. E, outro porém, eles dão um recurso, a sala de vídeo, por exemplo, mas quando a gente quer usar, precisa fazer reserva, ver se a sala está livre, que estranho! Quem é o material/objeto na verdade? Eu! Então, sobre a gestão, tem pessoas que entendem, aceitam e apoiam, tem uma visão diferente. Tem pessoas que nos limitam, não entendem, acham que colocar um, dois, intérpretes resolve tudo. Tem professor que entende a diferença, tem professor que não entende, pensa que o(a) menino(a) é burro(a), que tem um problema intelectual, mas não, é a diferença linguística! (Docente B).

Aqui o(a) participante indica que a gestão é realizada por pessoas e elas têm suas perspectivas e prioridades institucionais. No cenário geral da educação inclusiva de Surdos no IFC, é possível notar que o atendimento aos Surdos não é uma prioridade, seja por falta de repasses financeiros e códigos de vagas, seja pelo baixo índice de estudantes surdos matriculados. Além disso há uma visão persistente de que a educação de Surdos pertence ao arcabouço da educação

especial, essa já reproduzida por muitos anos acabou sendo internalizada por muitos Surdos em sua subjetividade que é moldada pela ideologia, por sua posição sócio-histórica e pelas formações imaginárias que contribuíram para a sua formação humana.

O(a) docente também enfatiza a importância de tornar todo o conteúdo, incluindo site, Instagram e divulgações, acessível em Libras, destacando que isso é um direito de todos conforme a legislação. No entanto, aponta para uma falta de recursos humanos, incluindo intérpretes e editores, necessários para implementar essas melhorias. Em seguida, faz crítica mais ampla dirigida à alocação de recursos financeiros, indicando que, embora alguns recursos tenham sido obtidos recentemente para criar salas de vídeo nos campi, a distribuição e utilização desses recursos podem ser um entrave. A falta de pessoal disponível para realizar o trabalho necessário, incluindo a criação de materiais didáticos bilíngues e traduções de vídeos, é destacada como um desafio significativo.

Até o momento muito se falou sobre o atendimento aos estudantes Surdos no IFC, mas também houve situações que afetaram diretamente os docentes Surdos da instituição, duas denúncias veladas são apresentadas no RD24:

RD24: Tem várias limitações sim, tem capacitismo, eu já fiz objeções contra algumas posturas de colegas, a exemplo de eu ter me oferecido para ser mestre de cerimônia com intérprete, da abertura de uma semana de eventos no campus. Quando dei meu nome, não responderam logo, fizeram uma reunião, perguntei novamente, não responderam, até que negaram. Foi uma atitude capacitista, não confiaram na minha capacidade de ser mestre de cerimônia. Quem me informou da decisão da reunião até hoje quando me vê aparenta estar consternado. Agora eu sou “cara de pau”, já pergunto na hora: “Isso é um problema porque eu sou surdo(a)? Eu tenho capacidade! Ser ouvintista é péssimo!”. Olha só, me cancelaram duas vezes, uma da disciplina de educação especial e outra de querer ser mestre de cerimônia. Também é muito difícil eles me convidarem para participar das coisas. (Docente A).

O RD menciona um incidente em que se ofereceu para ser mestre de cerimônia, contudo, enfrentou resistência por parte de seus colegas ouvintes e da administração do campus. Esse episódio evidencia um exemplo de preconceito capacitista, onde sua capacidade de exercer a função foi questionada simplesmente devido à sua surdez. A rejeição a essa proposta afeta não apenas

sua autoestima, mas também a percepção de igualdade e inclusão na comunidade acadêmica.

O capacitismo é um termo que se refere a um conjunto de atitudes preconceituosas que hierarquizam as pessoas com base na adequação de seus corpos a um padrão, se refere ao preconceito e discriminação enfrentados por eles devido à sua inabilidade auditiva. Isso pode incluir a marginalização, exclusão social, falta de acessibilidade e falta de reconhecimento da língua de sinais como uma língua legítima. O capacitismo de Surdos pode levar a consequências negativas, como isolamento social e falta de oportunidades de educação e de trabalho coletivo (Lacerda, 2020).

Nesse sentido, o RD também fez referência a um contexto mais amplo de dificuldade em ser convidado(a) para participar de atividades ou eventos. Essas experiências refletem desafios enfrentados por muitas pessoas Surda no que diz respeito à inclusão e ao reconhecimento de suas habilidades e contribuições.

Aos docentes foi apresentado diretamente a proposta de produto educacional necessária para conclusão deste curso de mestrado. Na próxima seção constam mais detalhes sobre esse material, contudo, aqui trouxemos as colocações dos professores quanto à proposta, uma das respostas encontra-se no RD abaixo:

RD 25: Mas sobre esse guia, já tem, sobre os direitos dos Surdos, tem, o NuBi tem. [Mas qual é o formato, em português?] Ah, sim, mas o aluno não tem, óbvio, não tem. É um processo, nós do NuBi temos a ideia, a gente quer tudo em Libras, o aluno chega e não sabe o que é para fazer, aonde ir, a secretaria, porque tem a visita guiada, os alunos surdos também precisava algo específico, enfim, tem tanta coisa para fazer, mas temos limitações. Então, sobre o guia... [por exemplo, colocar no guia os direitos do estudante surdo do IFC, porque tem atendimento com professor de Libras, com psicólogo, com assistente social, para saber sobre bolsas], mas para isso precisava que todos os profissionais fossem fluentes em Libras, a ideia é essa. Porque o psicólogo, ou assistente social, como vai se comunicar com o surdo? vai chamar intérprete. Não adianta. [com o intérprete mediando o atendimento, perde o sigilo], Sim, mas não é só o sigilo, o profissional não sabe da realidade do surdo, como vai avaliar? [...] (Docente B).

Primeiramente, o(a) docente menciona a existência de um guia sobre os direitos dos Surdos, mas aponta que esse guia não está acessível para os próprios estudantes Surdos que enfrentam dificuldades em entender o que precisam fazer,

aonde ir e como acessar serviços à exemplo do registro acadêmico/secretaria, entre outros. Isso ressalta a necessidade de tornar as informações mais acessíveis em Libras para possibilitar a inclusão efetiva dos alunos Surdos.

Além disso, o discurso destaca a importância de ter profissionais fluentes em Libras para atender a estes estudantes, como psicólogos e assistentes sociais. Neste caso existe a preocupação do acompanhamento do intérprete em todos os momentos, que pode dificultar a expressão e conforto no momento do atendimento, visto que esse mesmo intérprete o acompanhará em outros contextos. Contudo a preocupação vai além do sigilo, argumentando no RD25 que profissionais que não entendem completamente a realidade do Surdo podem não ser capazes de avaliar de forma adequada as necessidades e emoções desses educandos. Isso aponta para a importância de ter profissionais qualificados e fluentes em Libras para fornecer um suporte coerente e uma avaliação mais precisa das necessidades emocionais e psicológicas dos estudantes Surdos.

Em suma, de início houve uma ruptura discursiva, pois o(a) docente enfatizou ter um material sobre a educação de Surdos no IFC, contudo essa premissa foi quebrada quando trouxe o sentido de que o estudante não tem acesso linguístico ao material feito para ele, e em seguida busca paráfrases de discursos já ditos anteriormente para sustentar essa controvérsia.

O(a) mesmo(a) docente, trouxe uma sugestão para possibilitar uma educação bilíngue de Surdos nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia:

RD26: Você sabe que existe colaboração técnica, em que os professores podem ir para outros campi atuar, colaborar, certo? Eu tinha pensado, por exemplo, por região, porque tem IFs em todo Brasil que tem professores surdos formados em matemática, geografia, educação física, mas trabalham como professores de Libras, então, eu havia pensado na possibilidade de criar um curso técnico bilíngue, por exemplo, aqui no IFC [nome do campus], a gente organizava com professores surdos que tem formação em matemática, que vivem em outros estados, de educação física, e das outras disciplinas, e assim montar um curso de três anos. No campus tem auxílio permanência, auxílio moradia, auxílio refeição, dessa forma os alunos dessa região viriam para o campus para morar esses três anos até finalizar o curso. Depois o curso abriria em outro estado, mas não precisaria ser os mesmos professores, contudo se o mesmo professor tiver vontade de continuar e fazer a colaboração em outra região, como no norte, então lá divulgaria o curso, verificariam se os professores interessados, e lá organizaria se esse curso, depois na capital, em Porto Alegre, sabe? Para formar Surdos. Porque na realidade os surdos no

ensino médio têm uma grande variação de idade, estudo, formação, conhecimento, desenvolvimento social, é difícil, mas existe a possibilidade. Porque nós esperamos uma escola bilíngue, os IFs têm o Palhoça Bilíngue, mas é possível alguns professores de áreas específicas, surdos ou ouvintes fluentes em libras [teria que fazer um mapeamento da formação dos professores dos IFs fluentes em Libras e uma possibilidade seria usar o modelo de EaD do curso de Letras-Libras da UFSC], mas no ensino médio não dá, os jovens precisam de convivência diária, de esportes, de interação, o contato e o convívio diário para os surdos é mais importante, se for um uma tela, os alunos se sentem desmotivados, desistem, ficam dispersos. Porém se tivesse professores formados em várias áreas interessados, abriria o curso nas regiões, que migraria para outra região a cada conclusão de curso. Abria um edital para saber quem tem interesse, ou qual campus tem interesse, começaria em [nome de campus específico] e depois seguiria para outros lugares. É uma utopia, [sim, porque teria interessados em afastar 3 anos para outra região?] mas isso seria para professores efetivos, não precisariam fazer um novo concurso, já estariam na mesma estrutura, entende? É isso (Docente B).

O recorte discursivo (RD) apresenta uma proposta interessante para a criação de cursos técnicos bilíngues para surdos em diferentes regiões do Brasil, envolvendo professores Surdos, ou ouvintes fluentes em Libras, com formação em diversas áreas do conhecimento. No entanto, essa proposta também suscita várias considerações e desafios.

Primeiramente, a ideia de oferecer cursos técnicos bilíngues para surdos traz um sentido de resistência e visão a longo prazo em atender essa perspectiva educacional na EPT. No entanto, a logística de criar e gerenciar cursos em diferentes regiões do país envolve complexidades e recursos significativos, incluindo questões de financiamento, infraestrutura e a disponibilidade de professores qualificados. Além disso, a ideia de transferir estudantes para morar em um campus durante três anos pode ser viável para alguns, mas não para todos, considerando as diferenças individuais e as circunstâncias familiares.

A preocupação com a necessidade de convivência diária, esportes e interação para os estudantes Surdos é vital, destacando mais uma vez o contato entre os pares Surdos, conforme apresentado em outras análises desta pesquisa.

A proposta também apresenta desafios no que diz respeito à mobilidade dos professores e à sua disponibilidade para colaboração em diferentes regiões. A ideia de abrir cursos em várias regiões é interessante, mas a viabilidade prática dependeria do interesse e da disponibilidade de professores efetivos. Além disso, é importante considerar como essa iniciativa se alinharia com a estrutura e os recursos existentes nos Institutos Federais.

No geral, o RD acima apresenta uma visão ideal almejada para a educação bilíngue de surdos, mas também reconhece as complexidades e desafios práticos envolvidos na implementação de tal proposta. A discussão destaca a necessidade de debater e buscar soluções para melhorar a educação de surdos no Brasil, promovendo uma abordagem bilíngue para essa comunidade dentro da EPT.

Após observadas as análises dos RDs de estudantes e docentes, podemos notar várias nuances quanto à educação de surdos no IFC e suas limitações vividas em uma instituição de educação em perspectiva inclusiva. Esses aspectos afetam desde ideologia e as subjetividades dos sujeitos Surdos e ouvintes envolvidos nesse contexto, quanto às formações imaginárias de forma geral. Nesse sentido, a seguir serão apresentadas em forma de tópicos, as condições de produção dos discursos dos Surdos vinculados ao IFC, lembrando que os discursos afetam a realidade materialista.

4.4 As condições de produção dos Surdos vinculados ao IFC

Conforme delineado por Orlandi (2007), as condições de produção referem-se ao conjunto de fatores que influenciam a criação, circulação e interpretação de discursos. Estas vão além da simples decodificação de mensagens, envolvendo aspectos como contexto social, intenção do autor e meio de comunicação. Assim, a partir da análise dos discursos na seção anterior, pudemos identificar, de maneira geral, as seguintes características das condições de produção dos discursos entre os estudantes e servidores surdos do IFC:

- Acesso restrito à própria língua e conseqüentemente acesso restrito ao conhecimento científico;
- Pouco ou nenhum contato com outras pessoas Surdas, gerando falta de compreensão de si mesmo;
- Distorção idade/série;
- Dificuldade ou inabilidades de leitura e escrita na segunda língua - português;
- Dificuldade de leitura e escrita na língua materna - Libras;

- Língua de sinais desvalorizada, porque em casa e em espaços sociais de forma geral a língua mais usada é a Língua oral/auditiva;
- Língua de sinais desvalorizada, porque no IFC a maioria das pessoas são ouvintes e não usam a língua de sinais;
- Dependência de intérpretes de Libras na instituição;
- Sentimentos como baixa autoestima, timidez e insegurança, devido às questões já apresentadas;
- Pessoas Surdas ainda são vistas na perspectiva clínica, como incapazes e estigmatizadas pela sociedade;
- Há um movimento que direciona a pessoa Surda para a perspectiva sócio-antropológica, que atribui às elas uma cultura e identidade próprias, mas esse discurso não está interiorizado em muitos sujeitos, porque suas condições de produção estão limitadas ao seu meio, que não contempla essa visão;
- Atitudes capacitistas circundam as pessoas Surdas no âmbito educacional;
- Carências de recursos pedagógicos Bilíngues;
- Falta de informações acessíveis em Libras;
- Carência de intérpretes de Libras profissionais, no sentido da atuação de forma competente, ética e especializada na área da tradução interlingual - entre duas línguas diferentes, e bimodal - de duas modalidades diferentes, visual-gestual e oral-auditiva;
- Surdos ficam distantes de seus pares.

Conforme se destacou na pesquisa, os padrões identificados para as condições de produção enfrentadas pelas pessoas Surdas vinculadas ao IFC revelam uma série de desafios que vão desde o acesso limitado à própria língua e ao conhecimento científico, até a falta de recursos pedagógicos bilíngues e a dependência de intérpretes de Libras. Essas barreiras têm um impacto profundo na vida desses sujeitos inseridos no atual tempo histórico e social, levando a sentimentos de baixa autoestima, vergonha e insegurança.

Além disso, a perspectiva clínica ainda prevalece em muitos contextos, perpetuando estigmas e a visão de incapacidade. Embora haja um movimento em direção à perspectiva sócio-antropológica, muitos sujeitos ainda não internalizaram

essa visão devido às limitações impostas por seu ambiente. A falta de informações acessíveis em Libras, a carência de intérpretes qualificados e atitudes capacitistas no âmbito educacional são desafios adicionais que afastam as pessoas Surdas do espaço educacional. Essas condições de produção evidenciam a necessidade urgente de abordagens mais respeitadas e adequadas para promover a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento das pessoas Surdas.

A seguir, apresentaremos o PE resultante da análise dos dados desta pesquisa. Este produto tem como finalidade oferecer informações que levem a soluções direcionadas para atender às necessidades identificadas na comunidade Surda do IFC. Destaca-se que esse produto se insere de forma coesa na linha de pesquisa de Práticas Educativas em EPT, no Macroprojeto 2: Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT, que se concentra nas práticas educativas e no desenvolvimento curricular com estratégias transversais e interdisciplinares, buscando melhorar a qualidade de vida e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes Surdos do IFC. Além disso, está alinhado com o princípio educativo do trabalho e o princípio pedagógico da pesquisa, visto que são indissociáveis e o produto originou-se a partir desta pesquisa.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional (PE) intitulado “Orientações gerais para estudantes Surdos e servidores do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFC”⁶ consiste em um guia em Libras que aborda questões relevantes para estudantes Surdos do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFC e para os servidores da instituição. O guia combina as categorias de Mídias Educacionais e Material Textual, o primeiro por ser uma página na internet com vídeos e o segundo porque os vídeos são em Libras, constituindo-se assim em textos.

Foi escolhido o formato de guia para o desenvolvimento do produto, pois um *guia* consiste em uma obra de referência, que pode ser periódica ou não, fornecendo informações como nome, endereço, tipos de suportes, assuntos abordados, recursos humanos e outros dados relevantes relacionados a bibliotecas, centros de informação e documentação (ABNT, 2005). Além disso, apresenta informações básicas ou orientações gerais sobre um tema específico, frequentemente com o objetivo de oferecer uma visão geral ou uma introdução ao assunto. É mais sucinto e menos detalhado do que um manual, sendo útil para orientar ou auxiliar na compreensão dos conceitos fundamentais de um tema ou na realização de tarefas simples. Nesse sentido, o PE em questão se encaixa no conceito de guia, conforme definido pela ABNT, sendo um material que oferece informações específicas e relevantes sobre diversos aspectos relacionados ao ambiente educacional do IFC para estudantes Surdos e servidores. A figura 3 mostra a capa do PE.

⁶ O PE pode ser acessado neste link: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/747436>

Figura 03 - Capa do Produto Educacional



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Após a capa do produto educacional, uma nova lâmina apresenta as instruções para utilizar a plataforma (ver figura 4). É importante ressaltar que as imagens de fundo foram selecionadas uma a uma e todas estão relacionadas à EPT. A cor de base do *site* varia entre cinza escuro e preto, com as imagens em transparência. Essa tonalidade foi escolhida para proporcionar conforto visual para pessoas Surdocegas com baixa visão, ao mesmo tempo em que oferece um aspecto visual atraente para os videntes. Da mesma forma, as legendas e o conteúdo escrito do *site* foram cuidadosamente pensados.

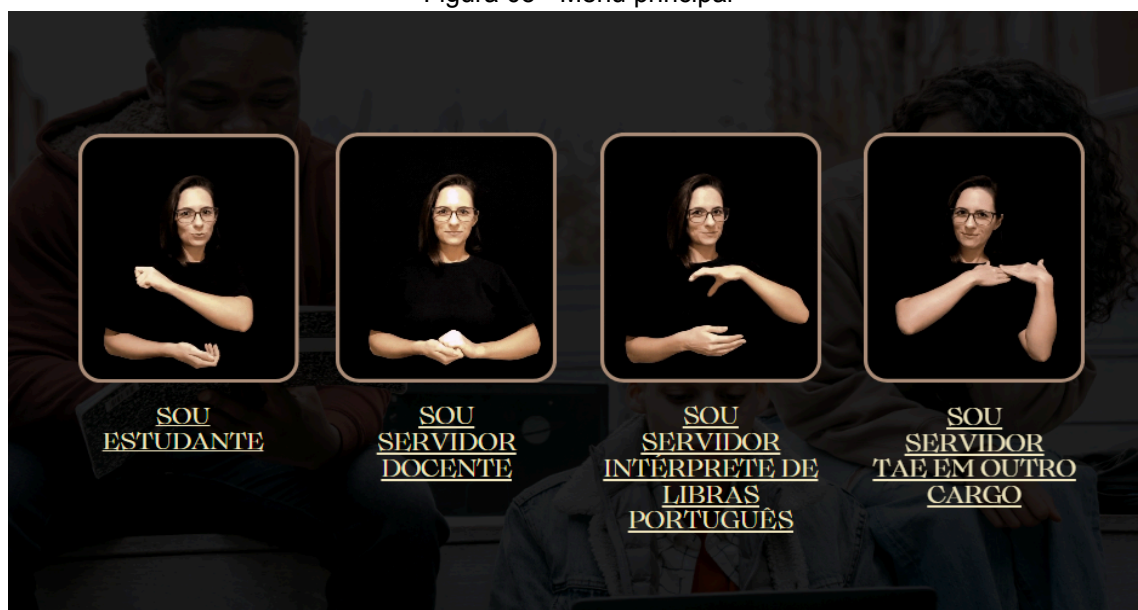
Figura 04 - Instruções para navegar no guia



Fonte: Elaboração própria, 2024.

As orientações foram divididas em quatro segmentos, sendo eles: Estudantes Surdos, docentes, TAEs intérpretes de Libras e TAEs de outros cargos. Logo após, na terceira lâmina, encontra-se o menu principal (Figura 5), que ramifica cada uma dessas categorias e direciona para seus respectivos *subsites*. Os menus são todos bilíngues em Libras, por meio de GIFs, e português escrito.

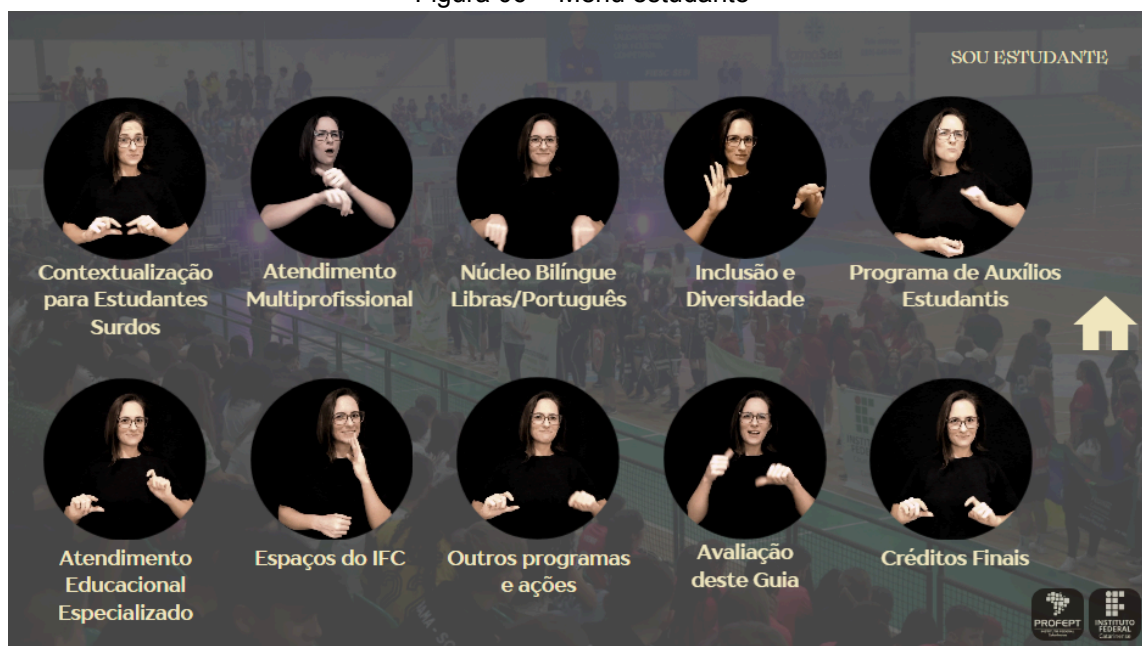
Figura 05 - Menu principal



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Para os estudantes Surdos, o produto oferece informações abrangendo aspectos como atendimento multiprofissional, o Núcleo Bilingue em Libras/Português - NuBi, núcleos de inclusão e diversidade, programas e auxílios estudantis, atendimento educacional especializado, espaços do IFC e outros recursos. Como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 06 - Menu estudante



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Para os servidores, o produto está dividido em três segmentos: docentes, técnicos administrativos em educação - TAEs intérpretes de Libras e TAEs de outros cargos. Assim, apresenta informações mais específicas para cada grupo, buscando atender às suas respectivas demandas e funções dentro do IFC. Para os servidores, o guia oferece orientações sobre a concepção da EPT e aborda questões específicas relacionadas ao atendimento do público Surdo do Ensino Médio Integrado, podendo se estender a outros níveis de ensino.

Considera-se, para um PE, que este deve ser um instrumento que facilita a experiência mediada para aprendizado, promovendo mudanças e enriquecimento em um ou mais dos seguintes aspectos: conceitual, perceptivo, axiológico, afetivo, habilidades e/ou atitudes (Kaplún, 2003). Além disso, é importante que o desenvolvimento do produto contemple os três eixos fundamentais interligados: o eixo do conteúdo, abrangendo conceitos, procedimentos ou atitudes; o eixo

pedagógico ou itinerário pedagógico; e o eixo comunicacional (Kaplún, 2003; Zabala, 1998). Para definir os três eixos, é necessário levar em consideração o público-alvo, incluindo suas ideias prévias/construtoras, as ideias que se contrapõem, suas demandas, aquilo que desconhecem e suas necessidades.

Na sequência, são explicados, conforme os eixos propostos por Kaplún (2003) e Zabala (1998), os elementos que compõem o referido PE:

No eixo conceitual são apresentadas informações gerais sobre o IFC e seu funcionamento, conceitos relacionados à EPT, além de teorias específicas sobre a educação de Surdos, entre outros temas pertinentes.

Para o eixo procedimental, aos estudantes Surdos são apresentadas diversas possibilidades e recursos pedagógicos que, na maioria dos casos, desconhecem. Portanto, espera-se que, após acessar o guia, o estudante possa direcionar-se e promover sua necessidade e protagonismo. As informações e provocações contidas no material visam oferecer um conhecimento mais amplo das ações que o IFC possui, muitas vezes desconhecidas pelos estudantes Surdos. Com esse conhecimento, podem agir em favor de sua autonomia e participação, possibilitando assim o acesso aos recursos disponíveis e promovendo o envolvimento e o empoderamento desses estudantes.

Aos docentes dos estudantes Surdos, espera-se que, após utilizar o PE, estejam atentos aos procedimentos necessários ao planejar suas aulas para esse público. Isso inclui a busca por materiais visuais como mapas, esquemas e vídeos com janela de intérprete e legendas, além de considerar formas alternativas de avaliação, entre outras estratégias. Veja o menu docente (Figura 7).

Aos TAEs intérpretes de Libras, é esperado que ao se apropriem dos regulamentos que regem seu trabalho no IFC, visando aprimorar sua atuação e qualidade de vida, conseqüentemente, melhorando sua prática para com o estudante Surdo (Figura 8). Já aos TAEs de outros cargos, espera-se que adquiram conhecimento sobre os documentos referentes à educação de surdos no IFC, assim como saibam como solicitar os serviços de tradução quando necessário (Figura 9).

Figura 07 - Menu docente



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Aos TAEs intérpretes de Libras, é esperado que ao se apropriarem dos regulamentos que regem seu trabalho no IFC, visando aprimorar sua atuação e qualidade de vida, conseqüentemente, melhorando sua prática para com o estudante Surdo. Já aos TAEs de outros cargos, espera-se que adquiram conhecimento sobre os documentos referentes à educação de surdos no IFC, assim como saibam como solicitar os serviços de tradução quando necessário.

Figura 08 - Menu TAEs Intérpretes de Libras



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Figura 09 - Menu TAEs de outros cargos



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Já no eixo atitudinal o produto contribui para que estudantes Surdos tenham uma postura mais participativa em relação à busca pelos seus direitos e pelo reconhecimento da sua diferença; para os docentes, amplia sua visão e sua metodologia quando este tiver um estudante Surdo, e não apenas isso, mas traz uma compreensão maior sobre a cultura Surda; aos TAEs, o guia proporciona o conhecimento do regulamento do serviço de tradução e interpretação de Libras do IFC e sobre pessoas Surdas, resultando em uma atitude mais assertiva ao solicitar e fornecer os serviços de tradução, bem como ao atender os estudantes Surdos. Além disso, o produto contribui para uma compreensão mais aprofundada das concepções teórico-pedagógicas-ideológicas do IFC, alinhando suas práticas com a missão e os valores que orientam o fazer pedagógico da instituição.

Para eixo pedagógico, na seção dedicada aos estudantes, os itinerários formativos do produto enfatizam a importância do protagonismo dos estudantes, especialmente da comunidade Surda, destacando a luta histórica por direitos linguísticos e educacionais. O material mostra diversos recursos disponíveis para atender aos estudantes, incluindo atendimento multiprofissional, o NuBi, políticas de inclusão e diversidade, programas de auxílios estudantis, moradia estudantil e AEE. Além disso, são mencionados os espaços e serviços oferecidos pelo IFC, como bibliotecas, o Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional

- SISAE, Coordenação de Registro Acadêmico e Cadastro Institucional - CRACI, entre outros.

Na seção destinada aos docentes é ressaltada a importância de compreender as perspectivas clínica e sócio-antropológica em relação às pessoas Surdas, destacando a necessidade de reconhecimento de sua identidade e cultura. Para garantir o acesso igualitário dos estudantes Surdos, são sugeridas práticas pedagógicas mais adequadas, adaptações de materiais e a colaboração com o NuBi para orientação e apoio.

A seção dedicada aos intérpretes de Libras, oferece um guia abrangente para conhecer os documentos regulatórios que orientam o trabalho desses profissionais e relevância do conhecimento do regulamento do serviço de tradução do IFC, bem como do papel do NuBi para com os intérpretes, lhes oferecendo orientação, apoio nas atividades de tradução, formação continuada e contribui com políticas de acessibilidade no ambiente educacional e institucional, buscando garantir que os intérpretes tenham condições adequadas para realizar seu trabalho e que os estudantes Surdos tenham acesso igualitário à comunicação, informação e educação.

A seção destinada aos TAEs de outros cargos oferece orientações sobre como atender estudantes Surdos, destacando a importância de compreender e respeitar a perspectiva socioantropológica da surdez e a necessidade de políticas e práticas educacionais que viabilizem o atendimento ao público Surdo. Enfatiza-se a relevância do conhecimento do regulamento do serviço de tradução do IFC para organizar eventos e solicitar intérpretes de Libras quando necessário. Além disso, o guia ressalta a importância de conhecer a política de educação de Surdos do instituto. Um aspecto compartilhado por todos os segmentos de servidores está relacionado à ênfase das concepções teórico-pedagógicas do IFC na formação integral, integrada, politécnica e omnilateral dos estudantes. Essa abordagem reflete o compromisso do IFC em proporcionar uma educação que não apenas foque em conhecimento científico, mas também promova o desenvolvimento completo dos educandos, considerando suas diversas dimensões e necessidades individuais.

Quanto ao eixo comunicacional, o site foi planejado para ser acessível e visualmente atrativo para Surdos, Surdocegos com baixa visão e ouvintes. O site é

bilíngue, apresentando tanto Libras quanto português escrito em todos os elementos, incluindo os menus. Além disso, o *design* do site e dos vídeos prioriza o uso de um fundo escuro com letras, símbolos e legendas amarelo-claras, proporcionando melhor conforto visual para o público surdocego. Os vídeos mantêm um formato uniforme em que pessoa sinalizante veste camiseta preta. Essas medidas foram adotadas com base nas orientações de Surdocegos do Brasil (2022). Além disso, todos os vídeos incluem tradução para português na modalidade oral-auditiva.

Para a criação do PE, resgatou-se a problematização da pesquisa: qual é a percepção dos sujeitos Surdos vinculados ao ensino técnico integrado ao ensino médio do IFC, sinalizantes em Libras, sobre a formação oferecida pela instituição e quais são as necessidades de melhoria na educação profissional e tecnológica para Surdos? A partir da coleta de dados da pesquisa, as necessidades de melhoria foram se revelando por meio da análise do discurso, onde questões literais reais emergiram, bem como formações ideológicas que necessitam de rupturas, de novos sentidos, para uma emancipação humana omnilateral dos estudantes Surdos. Dessa forma, o produto é direcionado aos estudantes Surdos e aos servidores que trabalham com eles no ensino médio integrado ao técnico do IFC, estabelecendo uma ligação direta com a EPT, especialmente nas atividades cotidianas que envolvem os estudantes Surdos na instituição.

A seguir, elencamos o processo prático de elaboração do PE, desde a escolha da plataforma de design até a publicação final do site:

1. Escolha da plataforma do site: A pesquisadora optou pelo uso da plataforma Canva para a criação do produto. O Canva é uma ferramenta online de design gráfico que oferece uma variedade de recursos para a criação de materiais visuais. Vale salientar que para a criação da primeira versão do site foi utilizada a ferramenta no modo gratuito, mas com o avançar das correções indicadas, optou-se pela versão paga para favorecer questões de funcionalidade.
2. Montagem da estrutura do site: Inicialmente, foi elaborada a estrutura básica do site no Canva, sem a inclusão dos conteúdos específicos, apenas a visão geral do layout e da organização das informações.

3. Seleção de conteúdos: Os conteúdos foram selecionados com base nas orientações e regulamentos do IFC, garantindo que o produto atendesse às necessidades dos estudantes surdos de forma adequada e precisa.
4. Preparação de Material de apoio: Foi preparado um texto de apoio para servir como base na produção do texto em Libras, garantindo a consistência e a qualidade das informações contidas nos vídeos.
5. Gravações: Esta etapa envolveu a montagem do espaço de filmagem, utilizando tecido preto como fundo, um *smartphone Samsung A31S* para a gravação, um *notebook* para apoio textual, um espelho para *feedback* visual, um tripé para estabilizar o *smartphone* e uma iluminação básica para garantir uma boa qualidade de imagem.
6. Edição dos vídeos: Os vídeos foram editados utilizando o aplicativo pago *Inshot*, disponível na *Play Store*. Foram realizados ajustes de cor, brilho, contraste e sombra, recorte das bordas, inserção de legendas e dublagem, para garantir uma apresentação visualmente atraente e acessível.
7. Inserção dos vídeos na plataforma: Os vídeos foram inseridos na plataforma do Canva e o *layout* do site foi ajustado para acomodar o conteúdo selecionado.
8. Envio do produto para consultores: O produto final foi enviado a consultores especializados para revisão ortográfica, de design e de funcionalidade, visando garantir a qualidade e a usabilidade do material produzido.
9. Correções após *feedback*: Com base no retorno recebido dos consultores, foram realizadas correções e ajustes necessários para aprimorar o produto para aplicação.
10. Publicação do site de forma gratuita: O site foi publicado em domínio gratuito da plataforma do Canva.

Para a aplicação do PE, foi encaminhado por e-mail aos gabinetes dos diferentes campi do IFC, acompanhado de um pedido formal para sua divulgação entre os servidores de cada campus. Além disso, foi compartilhado com membros externos ao IFC, Surdos, para respectiva avaliação. Para aplicar o PE com os estudantes, foi solicitada assistência dos intérpretes que atuam diretamente com os Surdos, e também foi enviado pelo seu contato de *WhatsApp*. Este processo de

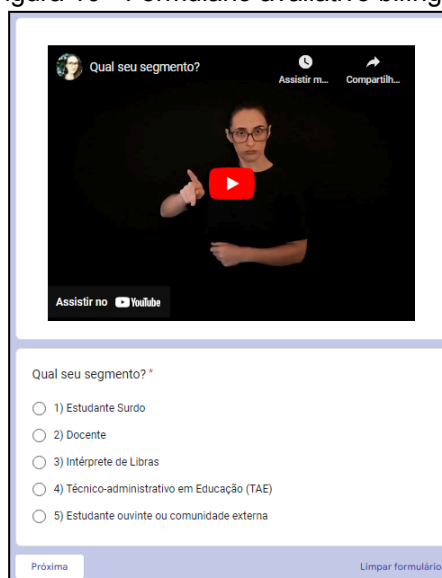
distribuição e divulgação ocorreu no período compreendido entre 19 de dezembro de 2023 e 29 de fevereiro de 2024, sendo esse o período de aplicação. No total, foram obtidas 23 avaliações, representando o número de respostas recebidas no questionário avaliativo.

5.1 Avaliação do produto pelos participantes

Para avaliação do produto educacional, foi criado um formulário com a ferramenta do *Google*, que possibilitou direcionar as questões por segmentos. Nesse caso, foram organizados cinco perfis de avaliadores: Estudantes Surdos, Docentes, Intérpretes, Servidores em outros cargos e Estudantes Ouvintes ou Comunidade Externa. O formulário avaliativo, incluiu perguntas fechadas em escala Likert (Gil, 2010), comuns a todos os perfis, bem como perguntas específicas para cada perfil. Além disso, foram incorporadas duas perguntas abertas, compartilhadas por todos os perfis.

Importante ressaltar que as questões do formulário também foram realizadas de forma bilíngue Libras/português, conforme demonstrado abaixo:

Figura 10 - Formulário avaliativo bilíngue



Qual seu segmento? *

1) Estudante Surdo

2) Docente

3) Intérprete de Libras

4) Técnico-administrativo em Educação (TAE)

5) Estudante ouvinte ou comunidade externa

Próxima Limpar formulário

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Ao todo, foram obtidas respostas de 23 participantes, distribuídas conforme indicado na tabela a seguir:

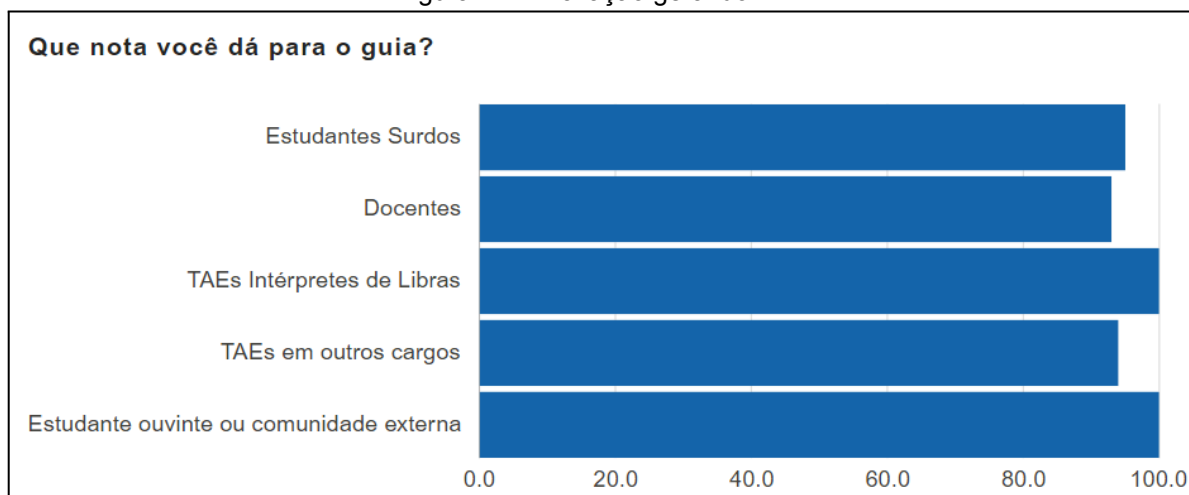
Quadro 05 - Número de respondentes da avaliação do PE

Perfil avaliador	Quantidade	Surdos e/ou ouvintes
Estudantes Surdos	02	Surdos
Docentes	03	ouvintes
Intérpretes de Libras	04	ouvintes
TAEs em outros cargos	11	ouvintes
Estudantes ouvintes ou comunidade externa	03	Surdos

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A seguir, serão apresentadas as respostas compiladas de todos os segmentos para perguntas fechadas comuns a todos. A partir das respostas por segmento, foi calculado a média aritmética por meio de formulário do *Google* e aplicada em gráficos usando modelo visual do *Canva*.

Figura 11 - Avaliação geral do PE.

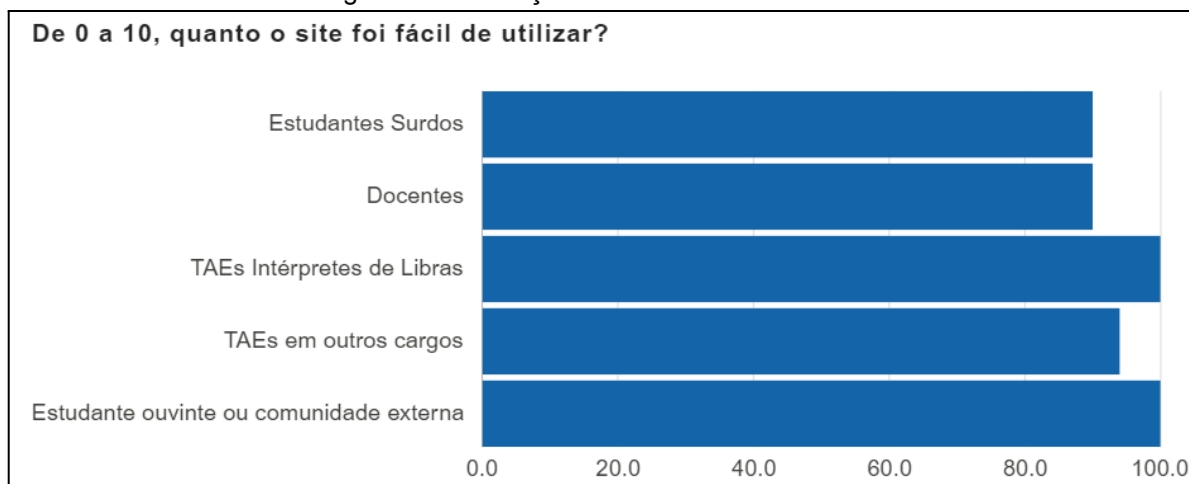


Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A questão “que nota você dá para o guia” considerava 0 (zero) como “Muito ruim” e 10 (dez) como “Ótimo”. Percebemos que, de maneira geral, todos os segmentos e perfis de avaliadores consideraram o material aprovado.

Outra questão foi sobre a usabilidade do site, “De 0 a 10, quanto o site foi fácil de utilizar?” sendo 0 (zero) “Muito ruim” e 10 (dez) “Ótimo”. As avaliações atribuídas variaram entre 7 (sete) a 10 (dez), sendo a média por segmento representada no gráfico abaixo.

Figura 12 - Avaliação da funcionalidade do site



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Ainda em relação à funcionalidade da plataforma, embora a avaliação geral tenha sido positiva, destacamos que houve comentários construtivos sobre esse aspecto específico na pergunta aberta “Com base na sua experiência, que sugestões você teria para melhorar o site?”. Esses comentários foram cuidadosamente analisados e levados em consideração no processo de avaliação e ajustes na plataforma:

Quadro 06 - Comentários sobre a funcionalidade do site

Identificador	Comentário
A	“Desmembrar o site, para diminuir a potência do computador. Todos os links na mesma pagina deixou meu pc extremamente lento, o que fez os videos/gifs aparecerem pipocando”.
B	“Ótimo site, ótima apresentação, bastante intuitiva e prática. Além de conteúdos muito bem selecionados e apresentados. A única dificuldade que encontrei talvez seja especificamente minha. Talvez por se basear em vídeos, o carregamento da página ficou um pouco pesado, pelo menos no meu computador. Não comprometeu a navegação, mas alguns vídeos demoraram um pouquinho (pouquinho mesmo) para rodar bem. O fato de os vídeos tocarem automaticamente ao rolarmos a página torna a experiência bastante agradável, e logo engajamos nossa atenção ao vídeo, porém, talvez isso deixe a página mais pesada para carregar. A opção de 'dar play' em cada vídeo é

	menos atrativa, mas talvez torne a página mais leve. Mas pode ser que somente eu tenha encontrado este problema, por conta da minha conexão ou meu navegador, e neste caso, minha observação pode ser desconsiderada”.
C	“Ao invés do site está corrido, os menus poderiam abrir em novas páginas. Por exemplo: se você é servidor TAE, clicava no ícone correspondente a ele e uma nova página seria aberta apenas com as informações para os TAEs. Ficaria mais fácil de entender. Mais o site ficou ótimo. Muito bem feito”.
D	“A única coisa que mudaria é para que o vídeo já iniciasse com o áudio ativado, pois em todos tive que pausar, voltar no início e ativar o áudio antes do play novamente. No geral, achei bem didático, fácil de manusear e muito bom os vídeos não serem muito longos e maçantes”.
E	“Talvez melhorar um pouco a iluminação/claridade dos vídeos e a questão do fundo preto. Em meu computador ficou um pouco escuro.”
F	“ta tudo muito preto e branco colocaria cor pelo menos um fundo mais colorido. No 3 vídeo sobre a educação tecnológica foi extenso e cansativo e nada convidativo, não colocaria essas citações e sim abordaria a educação tecnológica tendo a lei de criação dos institutos como base para se saber a missão e visão. Deixaria um ícone de ativar o som mais visível. Deveria ser um site que ajudasse no atendimento, tipo um tradutor instantâneo”.

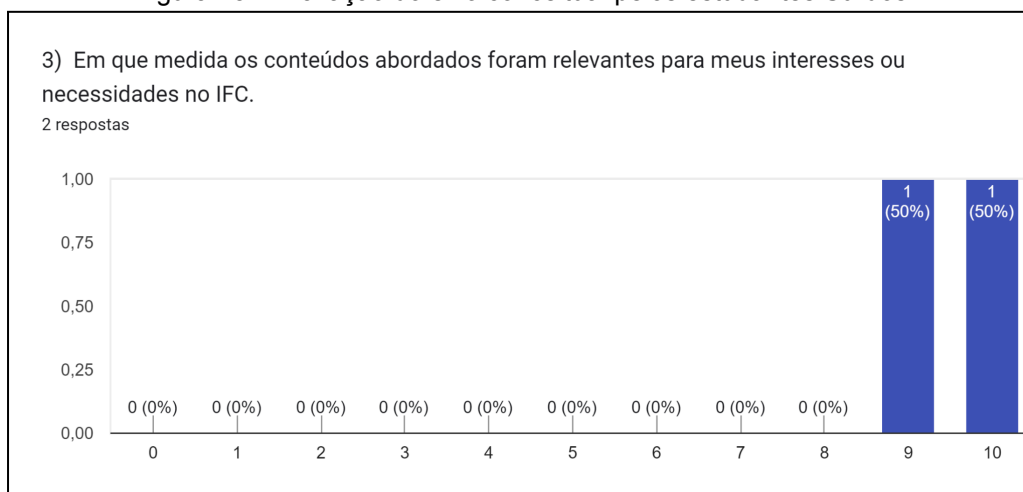
Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A partir desses comentários, foram realizadas algumas melhorias no site dentro das configurações permitidas pela plataforma: em resposta aos comentários A, B e C o site, que anteriormente era uma página única, foi desmembrado. Agora, ao selecionar uma categoria específica, a página é substituída por uma nova com informações por segmento. No entanto, ainda é possível retornar ao menu geral clicando no ícone de casa. Em resposta ao comentário D, os vídeos estavam configurados para reprodução automática, mas o som não é ativado por limitação nas opções de configurações do Canva. Portanto, uma alternativa foi desativar a reprodução automática. Isso permite que o usuário ative o som e, ao clicar em *play*, o vídeo seja reproduzido desde o início com áudio. Essa modificação também resultou em um carregamento mais leve do site, reduzindo travamentos. Sobre as cores selecionadas para elaborar o site, em resposta aos comentários E e F, conforme explicado na descrição do produto educacional, estas foram escolhidas visando proporcionar maior acessibilidade e conforto visual a um possível público de Surdocegos com baixa visão. O conteúdo selecionado derivou de um processo de pesquisa, porém, reconhece-se que a forma como foi apresentado naquele vídeo específico não se mostrou tão atrativa ao público-alvo. O ícone para ativar o

som não pôde ser modificado devido à falta dessa opção na plataforma de criação do site.

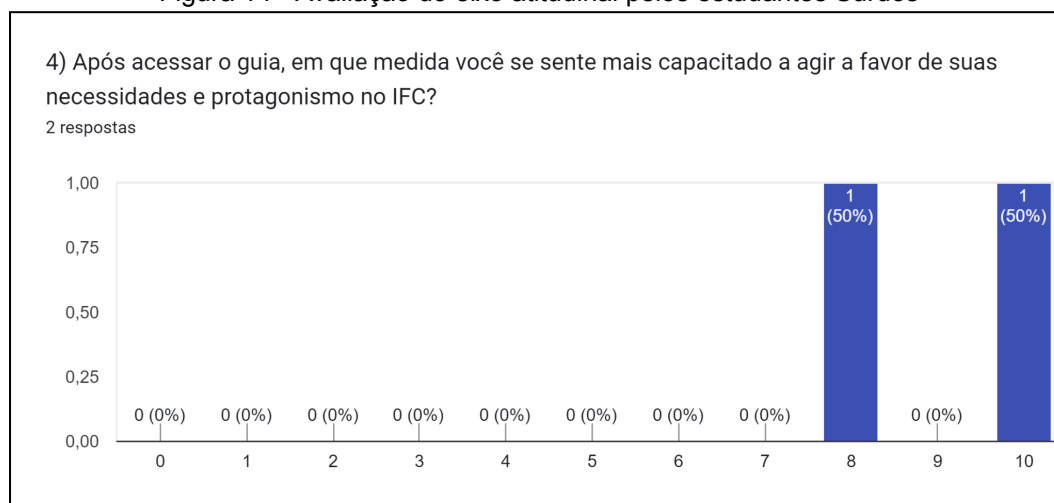
Sobre os eixos conceitual e atitudinal, aos estudantes Surdos foi questionado sobre as contribuições do produto para suas necessidades. As respostas foram positivas e podem ser visualizadas nas figuras 13 e 14:

Figura 13 - Avaliação do eixo conceitual pelos estudantes Surdos



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

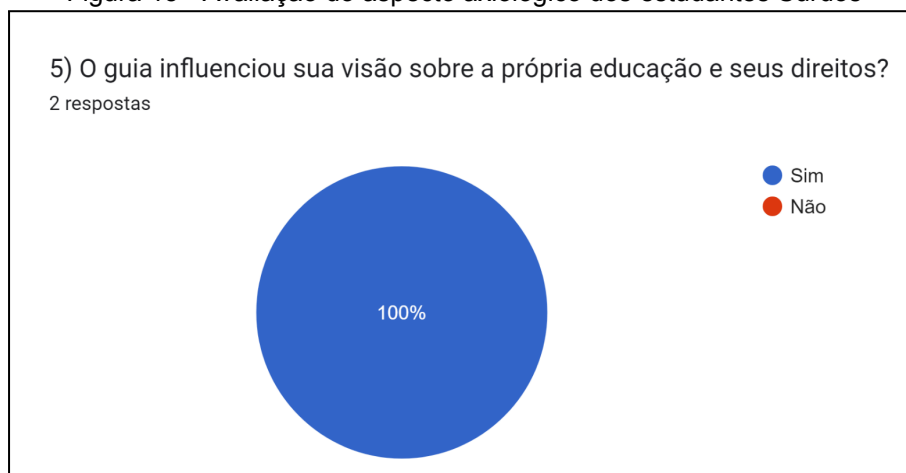
Figura 14 - Avaliação do eixo atitudinal pelos estudantes Surdos



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Em busca de uma emancipação na formação dos estudantes Surdos no IFC, o produto trouxe um estímulo para favorecer o protagonismo desses estudantes, nesse sentido foi pensada a questão da figura 15, que trouxe um retorno bastante significativo:

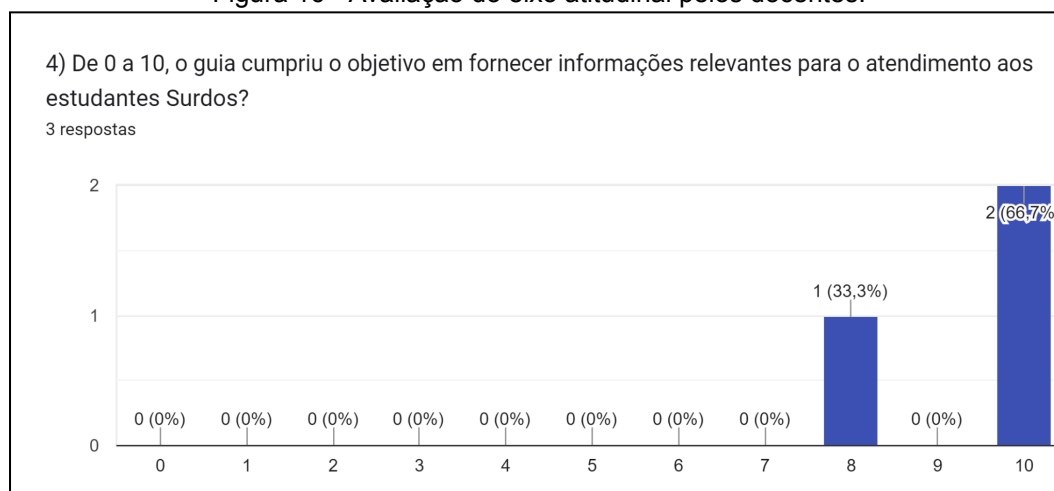
Figura 15 - Avaliação do aspecto axiológico dos estudantes Surdos



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Em relação a avaliação pelos servidores, aos docentes foi questionado se o guia fornece informações relevantes para o atendimento aos estudantes Surdos, com o intuito de reconhecer a necessidade de uma mudança didática. O *feedback* pode ser visualizado na figura a seguir.

Figura 16 - Avaliação do eixo atitudinal pelos docentes.

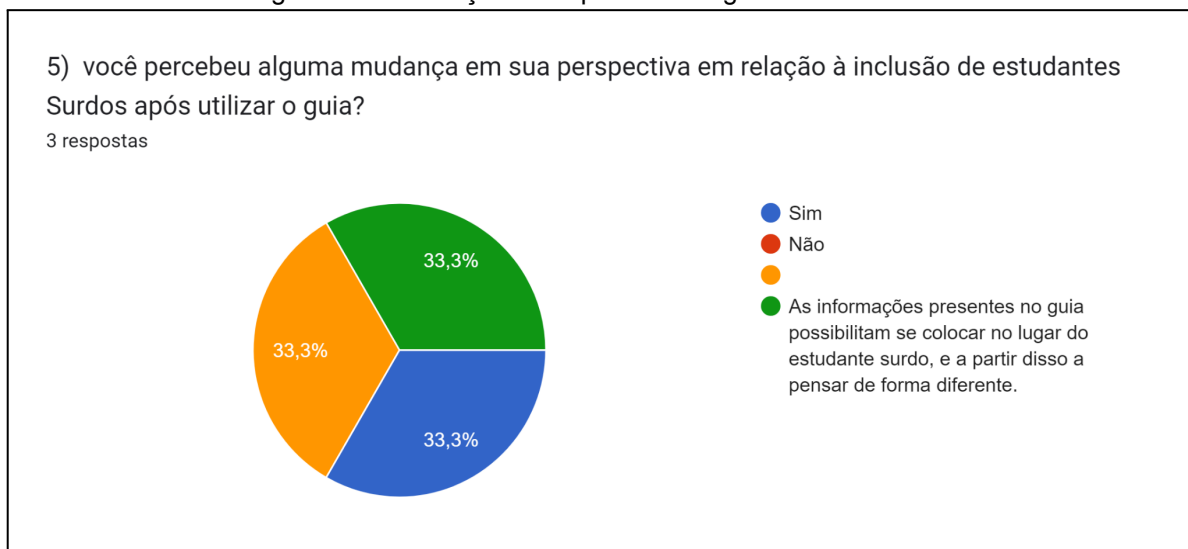


Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Para avaliar o impacto do guia na percepção dos docentes em relação à inclusão de estudantes Surdos na instituição, foi realizada a pergunta conforme podemos ver na figura 17. Os resultados revelaram um retorno favorável: nenhum docente indicou não ter percebido mudanças em sua perspectiva após utilizar o guia. Todos os participantes docentes afirmaram ter observado uma mudança

axiológica significativa neste aspecto, indicando uma melhora na compreensão e no valor atribuído à inclusão de Surdos na comunidade acadêmica.

Figura 17 - Avaliação do aspecto axiológico dos docentes.

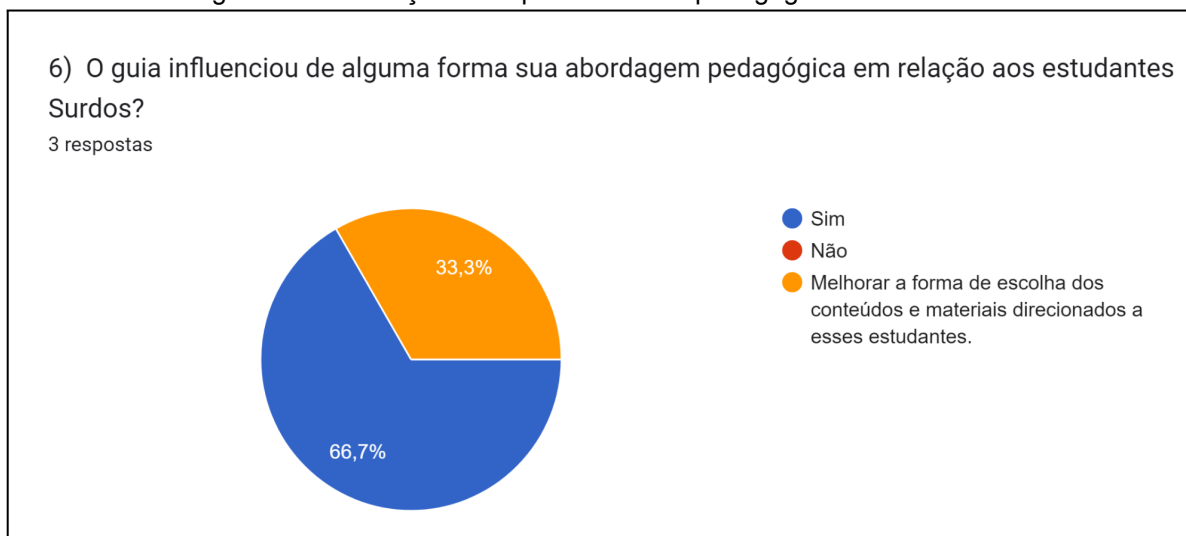


O item em amarelo corresponde à opção "outros".

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Outra pergunta aos docentes sobre como o guia impactou sua abordagem pedagógica em relação aos estudantes Surdos gerou respostas positivas (Figura 18), destacando a reflexão na seleção de conteúdos e materiais. Isso reflete uma integração entre os eixos do conteúdo e pedagógico, como proposto por Kaplún (2003), evidenciando uma abordagem que valoriza a adequação dos materiais didático-pedagógicos para atender às características visuais dos estudantes Surdos.

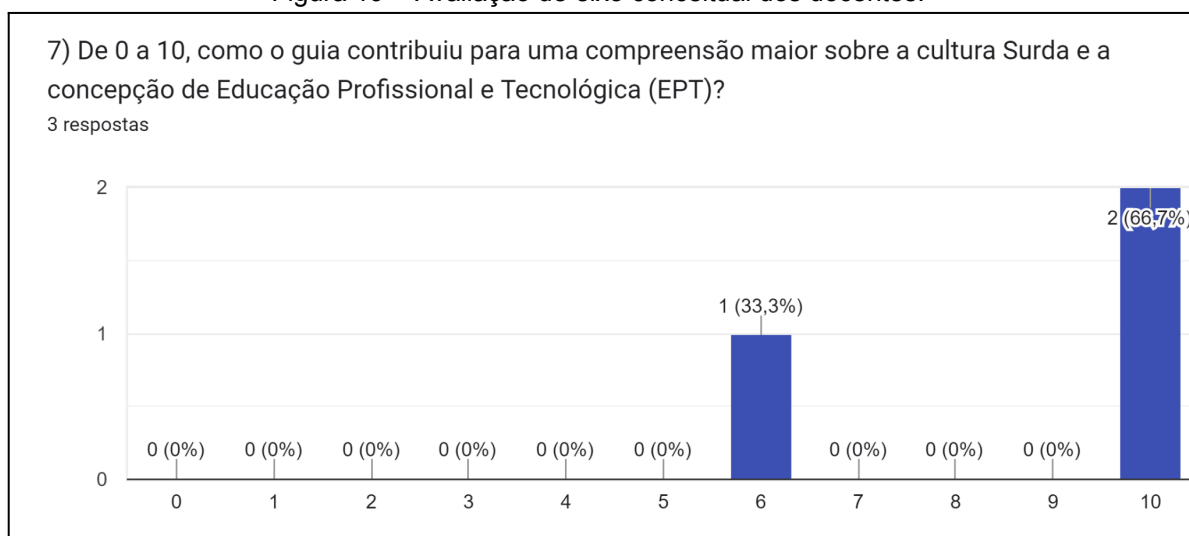
Figura 18 - Avaliação do aspecto didático-pedagógico dos docentes.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A questão sobre como o guia contribuiu para uma compreensão maior sobre a cultura Surda e a concepção de EPT recebeu uma avaliação de 6. Isso se deve principalmente ao aspecto de o vídeo específico não ser tão atraente, já que aborda as concepções pedagógicas da EPT, mencionado também no comentário F no quadro 6. No entanto, é importante notar que também houve duas avaliações com nota máxima (Figura 19).

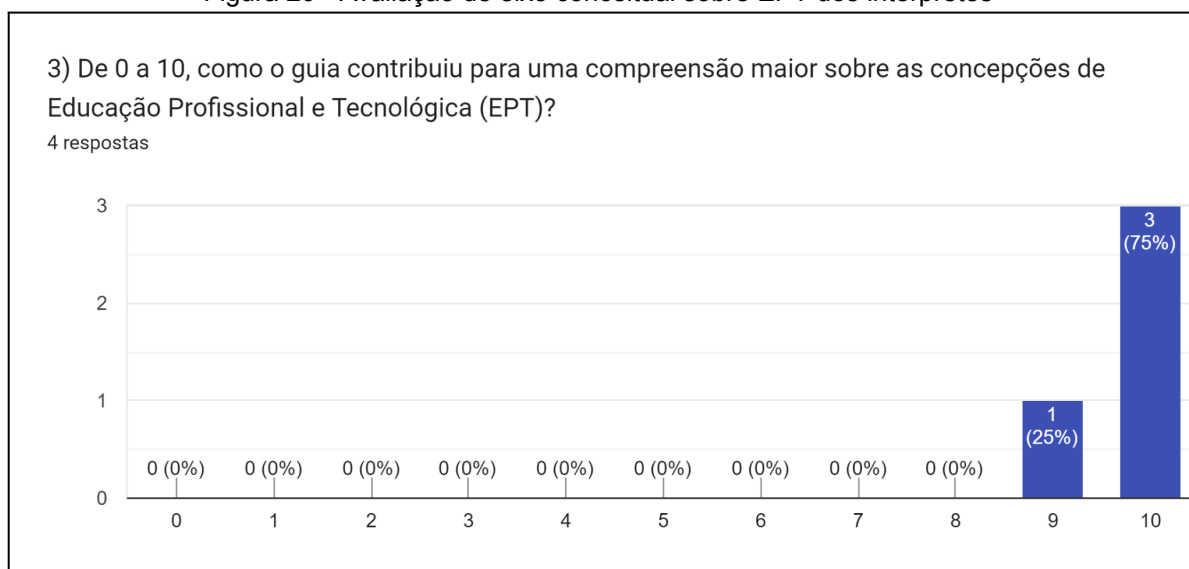
Figura 19 - Avaliação de eixo conceitual dos docentes.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Agora, avançando para a avaliação realizada pelos intérpretes de Libras, a questão da figura 20 está atrelada ao eixo conceitual das concepções de EPT, assim como da figura anterior direcionada aos docentes, o retorno desse segmento também foi favorável.

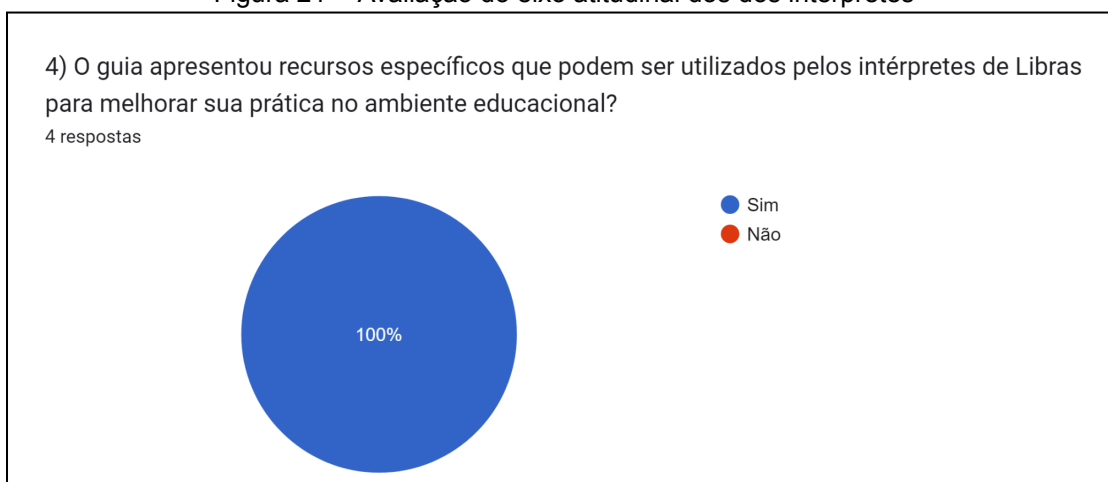
Figura 20 - Avaliação de eixo conceitual sobre EPT dos intérpretes



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Para promover melhorias no eixo atitudinal dos intérpretes de Libras, o produto oferece informações detalhadas sobre os documentos relacionados à sua atuação direta, as contribuições do NuBi para aprimorar sua prática e materiais complementares de disciplinas técnicas e propedêuticas. Nesse sentido, obtivemos um retorno com 100% de satisfação, conforme ilustrado na Figura 21.

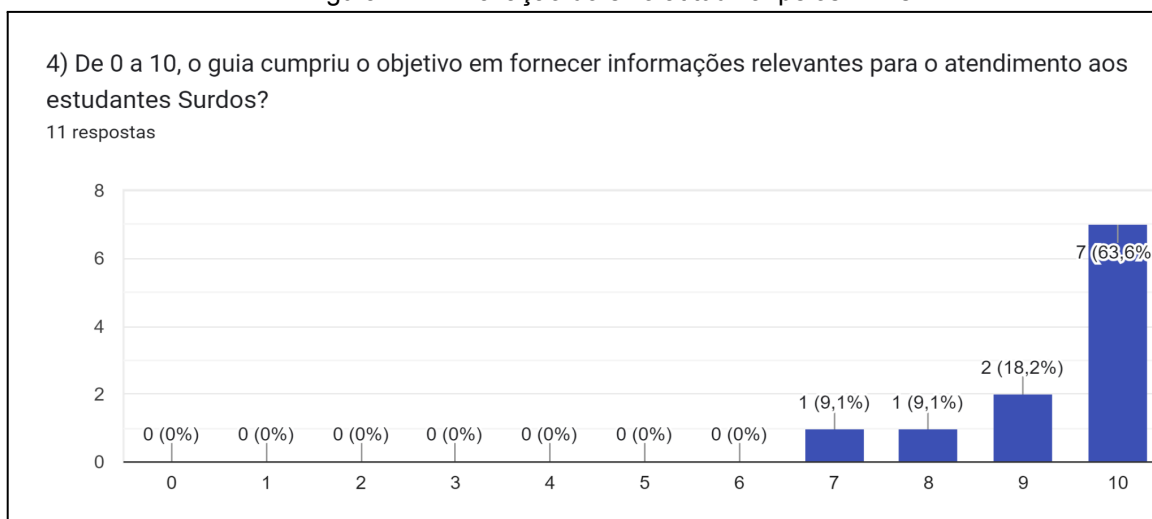
Figura 21 - Avaliação do eixo atitudinal dos dos intérpretes



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Da mesma forma que para os docentes, aos servidores técnicos em outros cargos foi questionado se o guia fornece informações relevantes para o atendimento aos estudantes surdos, visando promover uma mudança de atitude em suas práticas diárias. De modo geral, obteve-se um retorno favorável com aprovação dos conteúdos abordados no guia, como demonstrado na figura 22:

Figura 22 - Avaliação do eixo atitudinal pelos TAEs



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Os TAEs, exceto os intérpretes de Libras, também foram questionados em relação ao impacto do guia em sua perspectiva sobre a inclusão de estudantes Surdos na instituição (Figura 23). Os resultados mostraram uma tendência semelhante à dos docentes, com uma maioria dos TAEs indicando uma mudança

em sua percepção após o uso do guia. Esses resultados sugerem que o guia teve um impacto significativo não apenas nos docentes, mas também nos TAEs, contribuindo para uma maior conscientização e valorização de pessoas Surdas no IFC.

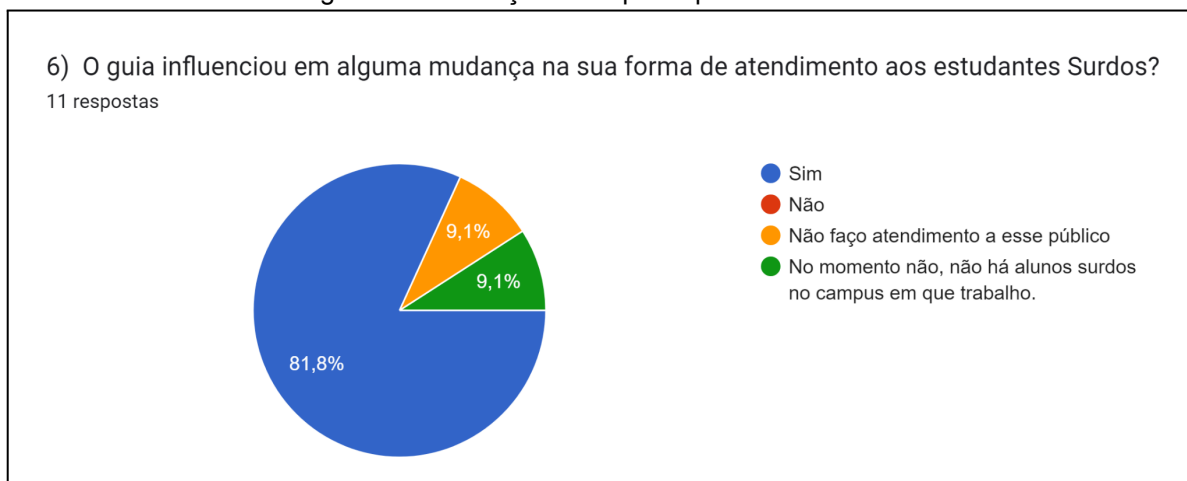
Figura 23 - Avaliação do aspecto axiológico dos TAEs



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Da mesma forma, os TAEs também foram questionados sobre a utilidade do guia no atendimento aos estudantes Surdos (Figura 24). Os resultados obtidos também se aproximam das respostas dos docentes, indicando uma contribuição do guia para o aprimoramento do suporte aos estudantes Surdos. No entanto, é relevante notar que dois avaliadores mencionaram que, no momento da aplicação do produto, não há estudantes Surdos no campus em que atuam. Essa informação adiciona contexto à avaliação e sugere que a percepção sobre a utilidade do guia pode variar dependendo da presença de estudantes Surdos na instituição.

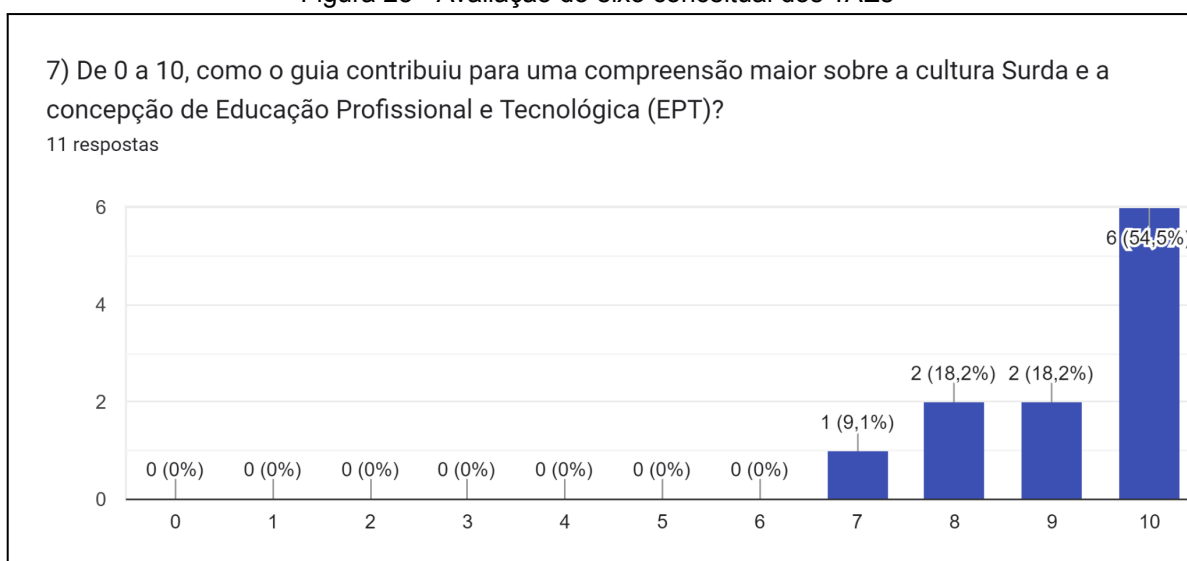
Figura 24 - Avaliação do aspecto prático dos TAEs



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Quanto ao eixo conceitual de EPT e cultura Surda, ao serem questionados sobre o assunto, os TAEs apresentaram uma variedade de respostas, refletindo uma avaliação satisfatória, como observado na figura 25. A variação de avaliações sugere uma ampla gama de percepções e níveis de compreensão entre os TAEs de outros cargos em relação ao eixo conceitual de EPT e cultura Surda. No entanto, o fato de a maioria dos avaliadores terem atribuído notas altas indica um reconhecimento geral da importância e relevância desse aspecto abordado pelo guia.

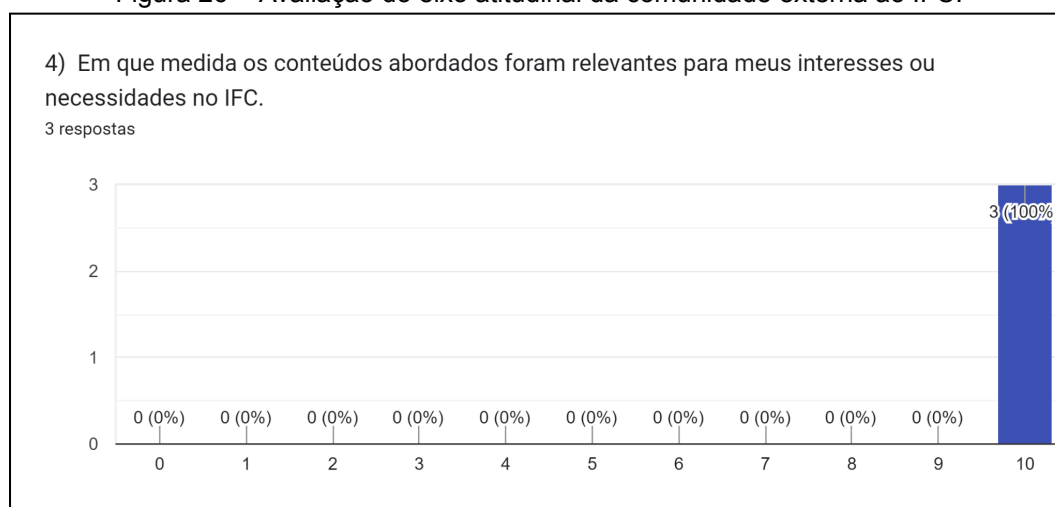
Figura 25 - Avaliação do eixo conceitual dos TAEs



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Aos estudantes ouvintes ou à comunidade externa, foram especificamente questionados sobre a relevância dos conteúdos abordados para seus interesses ou necessidades no IFC, bem como sobre a influência do guia em sua visão sobre os Surdos e seus direitos. As respostas obtidas foram satisfatórias, conforme evidenciado nas figuras 26 e 27.

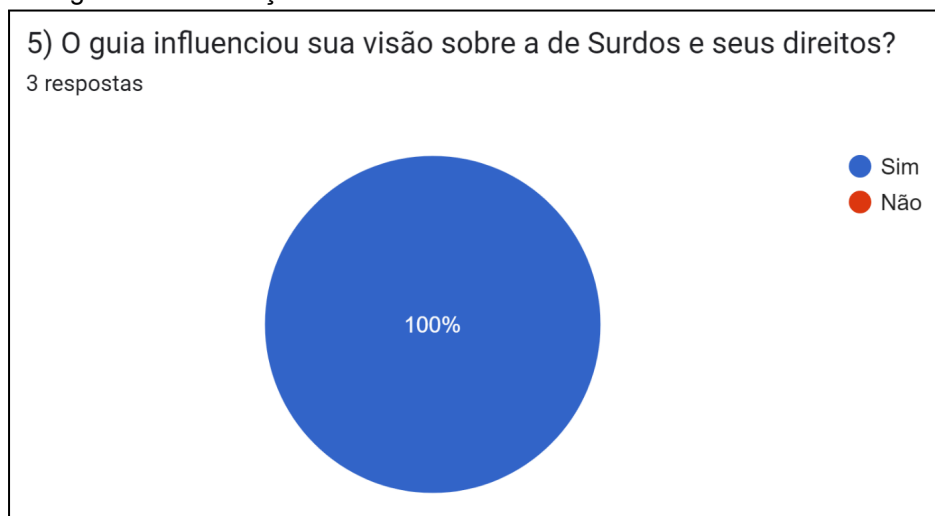
Figura 26 - Avaliação do eixo atitudinal da comunidade externa ao IFC.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

É importante destacar que, da comunidade externa, apenas Surdos participaram da avaliação do guia. Esse fato é significativo, pois os Surdos se identificaram como parte interessada na questão identitária, demonstrando um envolvimento ativo e uma conexão com o conteúdo do guia, mesmo eles não sendo o público principal ao qual o material se destina.

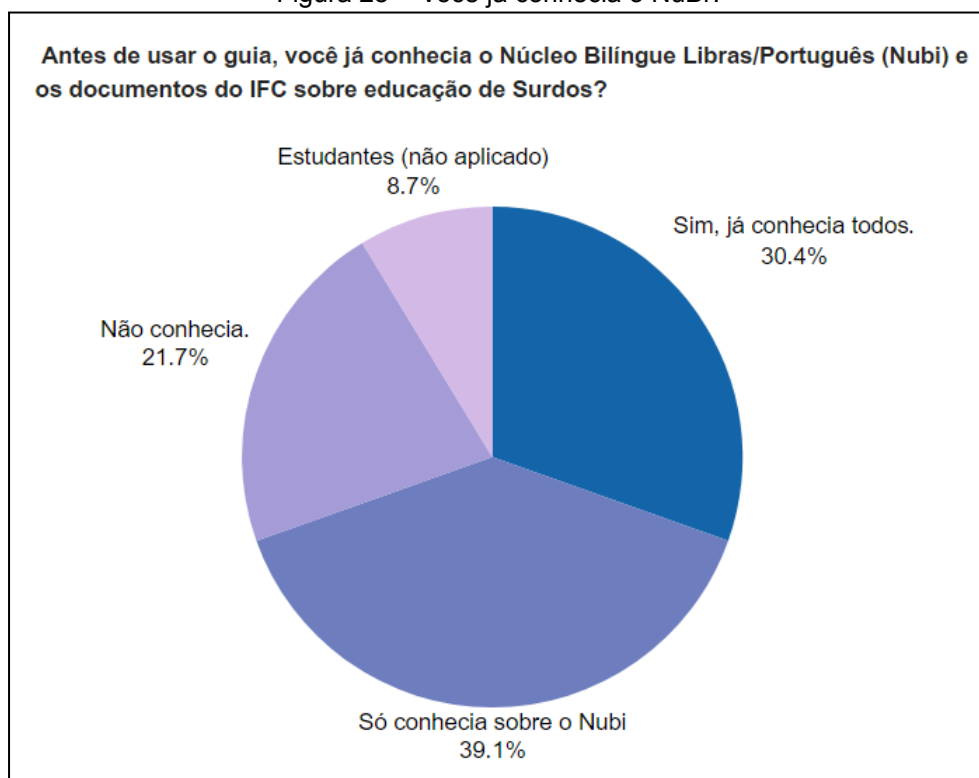
Figura 27 - Avaliação do eixo conceitual da comunidade externa ao IFC.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

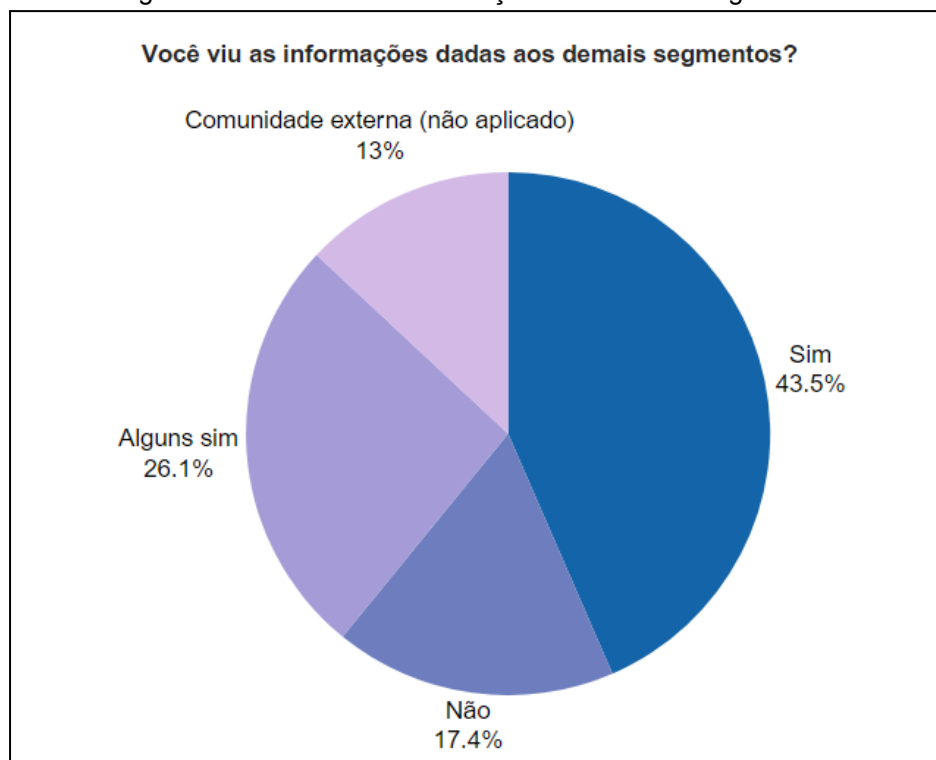
Houve ainda duas questões comuns a todos os perfis de avaliadores, pois havia interesse em saber se as páginas da *web* dos demais segmentos foram consultadas e se tinham conhecimento sobre os documentos de ações para educação de Surdos no IFC. Nesse sentido, as figuras 28 e 29 demonstram essa indagação e suas devolutivas. Contudo, é importante mencionar que a questão da figura 28 não foi aplicada aos Estudantes, por isso foi adicionado o marcador "Não responderam". Além disso, na figura 29, a comunidade externa não foi questionada se viram as informações dos demais segmentos, porque deduz-se que sim, visto que o produto não é destinado diretamente a este público.

Figura 28 - Você já conhecia o NuBi?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Figura 29 - Você viu as informações dos demais segmentos?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Ademais, alguns comentários relevantes foram realizados e inseridos no quadro 7, eles surgiram em respostas às questões abertas: “Com base na sua experiência, que sugestões você teria para melhorar o site?” e; “Se quiser, deixe seu comentário sobre o guia”.

Quadro 07 - Outros comentários sobre o PE

Identificador	Comentário
G	“Samara, só que mudar os luminarios para as laterais que nao atingir nos lentes tem reflexo. Vc é maravilhosa!!!! Parabens!!!!”
H	“Na lâmina sobre concepção de educação integral.... está escrito cencepção. Parabéns pelo trabalho.”
I	“Alguns campus não possuem ginásio de esportes, teria de corrigir este detalhe.”
J	“Nenhuma, só depende lembra linguística variáveis estados.”
K	“Parabéns pelo produto. Será muito importante para os alunos surdos e Intérpretes do IFC.”
L	“Parabéns. Será um importante material para orientação dos estudantes e servidores. Espero que reflita na mudança de cultura da instituição, tornando-a mais inclusiva de fato.”
M	“Primeira vez que acessei o site do NuBi, achei tudo muito interessante e bem feito, seu trabalho está incrível!”
N	“Acho importante que acessível pra surdos em site com tradução de Libras e possível máximo que acompanha as notícias de site”
O	“Plataforma e site, esta ótimo importante acessível como surdocego... Nenhuma sugestão.”
P	“O site está super completo, adorei a forma de apresentação com informações objetivas e claras.”
Q	“O site está ótimo. Gostei das cores utilizadas, dos ícones para acessar as informações e da organização de uma forma geral. As explicações em Libras ficaram ótimas para o entendimento.”

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O Comentário G sugere alterar a posição das luminárias para evitar o reflexo delas nos óculos da pessoa sinalizante nos vídeos. Embora o reflexo das luminárias nos óculos tenha sido observado, o foco principal do vídeo é a entrega do conteúdo proposto. O reflexo não compromete a clareza da mensagem. Decidiu-se manter o vídeo sem alterações significativas, considerando o investimento de tempo e esforço na produção e os benefícios da divulgação do conteúdo. O fenômeno é comum e pode ser corrigido em futuras produções sem a necessidade de regravar o vídeo atual.

O Comentário H aponta um erro de grafia, que já foi corrigido no produto educacional. Considerando o comentário I, o avaliador aponta que houve uma afirmação de que todos os campi têm ginásio de esportes, enquanto no vídeo foi afirmado que "em alguns *câmpus* do IFC tem ginásio poliesportivo", sugerindo, portanto, que não são todos os campi que possuem essa infraestrutura.

Sobre as variações regionais por estados, conforme mencionado no comentário J, é importante observar que o produto foi desenvolvido por uma pesquisadora de Santa Catarina e tem como público-alvo estudantes surdos e servidores do Instituto Federal Catarinense. Dessa forma, o vídeo em Libras naturalmente reflete as marcas linguísticas e variações regionais da Libras presentes nessa região. Portanto, embora seja válido considerar as variações linguísticas, no contexto específico do vídeo, as características locais são apropriadas e atendem adequadamente às necessidades do público-alvo, o que sugere que não há necessidade de ajustes adicionais.

Os demais comentários de K a Q são citados como evidências do impacto positivo e da relevância do produto educacional. Eles refletem a valorização e o reconhecimento por parte dos usuários, indicando que o produto atende às necessidades do público-alvo. Os comentários específicos destacam aspectos apreciados do produto, como a importância da acessibilidade para Surdos e Surdocegos, a clareza das informações apresentadas, a organização do conteúdo e o impacto da produção em Libras. Essas observações contribuem para ressaltar os pontos fortes do trabalho e enfatizar sua relevância na promoção do protagonismo dos estudantes Surdos e uma melhor adequação no atendimento a este público no IFC.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral elaborar um guia com orientações para estudantes Surdos e para servidores sobre o atendimento a esse público no IFC, a partir da análise das percepções dos sujeitos Surdos vinculados ao ensino técnico integrado ao ensino médio do IFC, sinalizantes em Libras, com relação às necessidades de melhoria na educação de Surdos na EPT. Os objetivos específicos foram: verificar os motivos que levaram os Surdos egressos a concluírem o curso; verificar os motivos que levam os estudantes Surdos a permanecerem no curso; conhecer a percepção dos Professores Surdos do IFC sobre o ensino, as condições de aprendizagem e o suporte pedagógico de estudantes Surdos na instituição; e identificar as necessidades para uma educação de Surdos na EPT.

Para responder à questão problema, a saber: “quais as percepções dos sujeitos Surdos vinculados ao ensino técnico integrado ao ensino médio do IFC, sinalizantes em Libras, com relação às necessidades de melhoria na educação de Surdos na EPT?”; foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes, egressos e servidores Surdos do IFC. Os recortes discursivos selecionados passaram pela análise de discurso como proposto por Orlandi (2007).

Assim foi possível identificar as condições de produção dos discursos dos sujeitos da pesquisa, bem como as formações ideológicas inseridas no contexto sócio-histórico dos envolvidos com a educação de Surdos, incluindo os próprios Surdos. As percepções encontradas nos discursos dos estudantes e egressos, permeiam um acesso restrito à própria língua e, conseqüentemente, ao conhecimento científico. Além disso, há pouco ou nenhum contato com outras pessoas Surdas, o que gera uma falta de compreensão de si mesmo pela falta de um modelo identitário de referência. Isso resulta em distorções idade/série e dificuldades ou inabilidades de leitura e escrita tanto na segunda língua - português - quanto na língua materna - Libras.

A língua de sinais é desvalorizada, tanto em casa e em espaços sociais, onde a língua oral/auditiva é mais utilizada, quanto no IFC, onde a maioria das pessoas são ouvintes e não utiliza a língua de sinais. Isso leva à dependência de intérpretes de Libras na instituição, que acabam tendo seu papel de atuação

distorcido. Além disso, surgem sentimentos como baixa autoestima, timidez e insegurança, devido às questões já apresentadas. As pessoas Surdas ainda são vistas na perspectiva clínica, como incapazes e estigmatizadas pela sociedade.

Os discursos dos servidores Surdos revelaram que, apesar de ocuparem posições hierárquicas diferentes e terem acesso aos estudos Surdos e à Libras em sua formação superior e cotidiano, por estarem mais próximos dos movimentos Surdos, também deslizam nos discursos, pois são assujeitados pela ideologia que afeta sua subjetividade e suas formações imaginárias sobre os Surdos e ouvintes no IFC.

Embora haja um movimento que direciona a pessoa Surda para a perspectiva sócio-antropológica, que atribui a elas uma cultura e identidade próprias, esse discurso não é internalizado por muitos sujeitos, pois suas condições de produção estão limitadas ao seu meio, que não contempla essa visão.

Além disso, observam-se atitudes capacitistas que circundam as pessoas Surdas no âmbito educacional, bem como carências de recursos pedagógicos Bilíngues e falta de informações acessíveis em Libras e uma carência de intérpretes de Libras profissionais, no sentido da atuação de forma competente, ética e especializada.

Após identificar essas questões, desenvolvemos um produto educacional. O PE intitulado “Orientações gerais para estudantes Surdos e servidores do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFC” é um guia bilíngue em Libras e português que trata de temas relevantes e abrangentes para os estudantes Surdos e servidores do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFC, com o objetivo de aprimorar a educação de Surdos no contexto da educação profissional e tecnológica do IFC.

O produto aplicado recebeu ampla aceitação dos usuários, como demonstrado pelas avaliações na “seção 5.1”. Os comentários dos usuários destacam o impacto positivo e a relevância do produto educacional, refletindo o reconhecimento e valorização por parte do público-alvo. Comentários específicos enfatizam aspectos como acessibilidade para Surdos e Surdocegos, clareza das informações, organização do conteúdo e impacto dos conteúdos em Libras. Essas observações reforçam os pontos fortes do trabalho e destacam sua importância na promoção do protagonismo dos estudantes Surdos, proporcionando uma melhoria na educação de Surdos no contexto da EPT do IFC, em rumo a uma emancipação,

possibilitando, com o acesso à informação presente no guia, uma autonomia para saber onde buscar respostas sobre as ações presentes na instituição.

Para futuras pesquisas, seria significativo acompanhar a implementação do produto educacional na instituição e investigar seu impacto nos estudantes que ingressam no ensino técnico integrado ao médio. Além disso, é pertinente considerar a ampliação do produto para outros níveis de formação na EPT, avaliando os efeitos dessa expansão. Outro aspecto importante seria ampliar o escopo de participantes Surdos, incluindo aqueles que não dominam a língua de sinais, o português escrito e/ou que não possuem letramento digital, para compreender plenamente os benefícios e desafios do produto educacional para esses grupos.

Quanto à aderência, o produto está alinhado com a pesquisa, a linha de pesquisa do Programa, a área de concentração do Programa e ao macroprojeto inclusão e diversidade em espaços formais e não formais da EPT. No que tange à replicabilidade, o PE pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que foi produzido.

O impacto gerado pelo PE no Programa foi observado nas avaliações dos participantes, sendo implementado para fins de análise desta pesquisa, embora ainda não tenha sido transferido para algum segmento específico da sociedade, pois seu enfoque estava no público de ingressantes no ensino médio técnico do IFC. A demanda pelo PE surgiu de forma espontânea, evidenciando a necessidade e o interesse pelo produto. Em termos de impacto, o PE trouxe uma possibilidade de solução para um problema previamente identificado, mostrando-se relevante.

A abrangência territorial do PE destinava-se inicialmente a um público regional, porém, pode ser considerado de abrangência nacional, pois sua aplicação não se limita ao IFC, podendo ser utilizado por outros Institutos Federais do país, com as devidas adaptações. Dessa forma, o PE tem um impacto que vai além do IFC, contribuindo significativamente com outros Institutos Federais e gerando impacto social relevante, especialmente no atendimento aos estudantes Surdos em nível nacional.

O PE apresenta um alto teor inovativo, desenvolvido com base em conhecimento inédito. Quanto à complexidade, o PE foi concebido a partir da observação e prática do profissional, estando diretamente atrelado à questão de

pesquisa da dissertação. A metodologia utilizada na aplicação e análise do PE é clara e objetiva, e há uma reflexão fundamentada nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na pesquisa.

O PE possui características de aplicabilidade, tendo sido desenvolvido a partir de um protótipo/piloto e aplicado durante a pesquisa, conforme exigido para o mestrado. O produto foi finalizado e implantado durante a pesquisa, destacando-se pela sua acessibilidade, sendo público e gratuito.

Também em futuras pesquisas, seria interessante investigar a viabilidade e os benefícios de introduzir classes bilíngues para Surdos na EPT. Esses estudos poderiam explorar como a abordagem bilíngue influencia a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes Surdos, além de seu desempenho acadêmico. Também seria importante examinar como as classes bilíngues podem promover o protagonismo e fortalecer a identidade linguística e cultural dos Surdos no ambiente educacional da EPT.

Em suma, este estudo destaca a importância de abordar as necessidades e desafios enfrentados pelos estudantes Surdos na EPT. Através da análise das percepções dos sujeitos envolvidos, foi possível desenvolver um produto educacional significativo, contribuindo para a promoção do protagonismo e autonomia dos estudantes Surdos. Além disso, sugere-se que futuras pesquisas explorem ainda mais a implementação de abordagens bilíngues na EPT, visando a contínua melhoria na educação de Surdos nessa modalidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Teresa Cristina Leança Soares. A importância dos Surdos (cadê) nas suas próprias associações. In: ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2014, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/a-importancia-dos-surdos-cade-nas-suas-proprias-associacoes?lang=pt-br>. Acesso em: 21 set. 2023.
- AMORIN, Gildete da Silva *et al.* A Inclusão dos Surdos no Capitalismo e o Avanço das Políticas Públicas Brasileiras. In.: Jornada Científica e Tecnológica de Língua Brasileira de Sinais: Produzindo Conhecimento E Integrando Saberes, I, 2017, Niterói - RJ. **Anais de evento**. Rio de Janeiro: UFF, 2017.
- ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia. **Introdução à libras**: língua, história e cultura. 1. ed. Curitiba: UTFPR, 2015.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARMAS, Louise Dall'Agnol de; BISOL, Claudia Alquati. Desafios da Educação Profissional Integrada na Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2022. **Revista Vivências**. Erechim - RS. v. 18, n. 36, p. 99-114, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v18i36.682> Acesso em: 23 mar. 2023.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10518**: guias de unidades informacionais: elaboração. Rio de Janeiro, RJ: ABNT, 2005.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 21 jun. 2022.
- _____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 jul. 2022.
- _____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 21 jun. 2022.
- _____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 04 jul. 2022.

_____. Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 21 jun. 2022.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 jul. 2022.

_____. Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 21 jun. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Conheça o INES**. Ministério da Educação, 21 out. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/aceso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines>. Acesso em 02 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/#:~:text=Em%202019%2C%20a%20Rede%20Federal,e%20o%20Col%C3%A9gio%20Pedro%20II>. Acesso em 28 set. 2022.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Determina diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais (CHS). **Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CASTRO, Cloves Alexandre de; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; SCHENKEL, Cladecir Alberto. História Socioespacial do Trabalho no Brasil, Educação Profissional e Tecnológica e a Questão Regional. **Revista Labor**, v. 1, n. 24, p. 331-355, out., 2020. DOI: 10.29148/labor.v1i24.59992. Disponível em: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i24.44200>. Acesso em: 04 jul. 2022.

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; Clavatta, Maria; Ramos, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83 - 106.

DALCIN, Gladis. **Psicologia de educação de surdos**. 2009. 1. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

DIPEBS. Ministério da Educação. **Competências e Metas da DIPEBS**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretari>

a-de-modalidades-especializadas-de-educacao/competencias-e-metas-da-dpebs. Acesso em: 17 mar. 2023.

DUTRA, Claudia Pereira *et al.* **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

FENEIS. **O que é FENEIS?**. 2021. Disponível em: <https://feneis.org.br/o-que-e/>. Acesso em 16 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho**: bases para debater a Educação Profissional Emancipatória. *Perspectiva*, Florianópolis. v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

_____. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salette *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 265 - 272.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HENRIQUE, Timótheo Machado. A (des)colonização do corpo surdo - breve histórico dos modelos educacionais e as representações do ser surdo. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 36, 28 set 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/36/a-descolonizacao-do-corpo-surdo-breve-historico-dos-modelos-educacionais-e-as-representacoes-do-ser-surdo>. Acesso em 02 mar. 2023.

IFC. Conselho Superior. Dispõe sobre a implantação e regulamentação do Núcleo Bilíngue Libras - Língua Portuguesa do Instituto Federal Catarinense - NUBI. **Resolução nº 018/2019, de 25 de abril de 2019**. Santa Catarina, 2019. Disponível em: <https://ifc.edu.br/nucleos/nubi/documentos/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. Conselho Superior. Dispõe sobre a Política de Inclusão e Diversidade do Instituto Federal Catarinense. **Resolução nº 033/2019, de 01 de julho de 2019**. Santa Catarina, 2019. Disponível em: https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/RESOLUCAO_33_2019_CONSUPER8204637853010526291.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. Conselho Superior. Dispõe sobre a Regulamentação do Serviço de Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa do Instituto Federal Catarinense. **Resolução nº 054/2021, de 11 de novembro de 2021**. Santa Catarina, 2021. Disponível em: <https://ifc.edu.br/nucleos/nubi/documentos/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. **Educação de surdos do Instituto Federal Catarinense**; [organizadores, Afonso da Luz Loss, Cristiane Aparecida Lissak, Dominique Calixto Martins, Lúcia Loreto Lacerda, Mara Rubian Matteussi Kortelt, Maria Auxiliadora Bezerra de Araújo, Marinês Dias Gonçalves, Sany Regina Justi Sarda] – Blumenau: Centro de Línguas IFC: NuBi, 2022. Disponível em:

<https://ifc.edu.br/nucleos/nubi/documentos/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2014-2018**. Disponível em: <https://pdi.ifc.edu.br/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2019-2023**; [organizadores, Fani Lucia Martendal Eberhardt, Barbarah Cristine Leidow Sorgetz, Jose Luiz Ungericht Júnior] – Blumenau; Santa Catarina: IFC, 2019. Disponível em: <https://pdi.ifc.edu.br/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. **Sobre o NAPNE**. [s.d]. Disponível em: <https://napne.santarosa.ifc.edu.br/sobre-o-napne/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

IFES. **Regulamento Geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional**. 2020. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/iasmapa/2-uncategorised/16460-regulamentoii>. Acesso em: 04 out. 2022.

KAPLÚN, G. **Material educativo: a experiência de aprendizado**. Comunicação e Educação. N. 27, mai-ago 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>. Acesso em 07 mai. 2023.

LACERDA, Anderson da Costa.. A comunicação utilizada pelos surdos e a comunicação utilizada entre os deficientes auditivos suas diferenças. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 6, n. 4, p. a19pt, 2020. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2020v6n4a19pt. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/11108>. Acesso em: 23 set. 2023.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, Marisa Dias. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os Surdos**. 2018. 454 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.614>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Desinventando e (re)constituindo línguas. Tradução de Cristine Gorski Severo. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 9 - 34, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2015v16n2p9>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MARQUES, Ewerton Carlos. Educação Bilíngue de Surdos na LDB. **Youtube**. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=orOPzwLE-FA>. Acesso em 20 mar. 2023.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. – 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

MARQUETTI, Cristiane Albano Marquetti; CESARO, Humberto Luis de. Materiais didáticos acessíveis para alunos surdos: respeito linguístico no ensino médio integrado em modelagem do vestuário no IFSC - Jaraguá do Sul. **Metodologias e Aprendizado**, v. 1, p. 72-79, 2020.

MENEZES, Melissa Rossana de Oliveira. **Formação de professores para promoção da inclusão escolar de alunos surdos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica de nível médio**. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado - Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

NuBi. Núcleo Bilíngue Libras - LP. **Relatório de Atividades**. Instituto Federal Catarinense, 2020.

_____. Núcleo Bilíngue Libras - LP. **Relatório de Atividades**. Instituto Federal Catarinense, 2021.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista o ornitorrinco**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. Recortar ou segmentar? In: Linguística: **Questões e Controvérsias**. Série Estudos. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 09-26.

PEREIRA, Margareth Kayser. **A relação entre docente e intérprete de Libras para a inclusão de estudantes surdos na Educação Profissional e Tecnológica**. 2020. 1243 f. Dissertação (Mestrado - Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal Sul-rio-grandense, Charqueadas, 2020.

PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da S.; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo - RS: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

QUADROS, Ronice Muller de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Textura, Canoas, n.3, p.53-62, 2000. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/888/665>. Acesso em: 23 set. 2023.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

_____. **História e política da educação profissional**. 1 ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 5, 2014.

_____. Reforma da Educação Profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 545 - 556, nov. 2007./ fev. 2008.

REICHERT, André Ribeiro. **Da língua portuguesa escrita à Libras: problematizando processos de tradução de provas de vestibular**. 2015. 138 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5720>. Acesso em: 15 jun. 2022.

REZENDE, Patrícia Luiza. **Apresentação Pública de Pós-Doutorado: Epistemicídio nas políticas públicas em educação de surdos**. Campinas, [s. n], 23 maio 2022. 1 vídeo (3h 26 min 25 s). Publicado pelo canal Faculdade de Educação da Unicamp. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DYDn045EfuU>. Acesso em: 28 fev. 2023.

_____. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94074>. Acesso em: 24 ago. 23.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento. 112 p. 2017.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Competência em Tradução e Línguas de Sinais: A Modalidade Gestual-Visual e suas Implicações para uma Possível Competência Tradutória Intermodal. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 1, p. 287–318, jan. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Esencial**. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. Disponível em:

https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_PT1.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SCHENKEL, Cladecir Alberto. **Gestão ambiental: perfil profissional e formação em cursos superiores de tecnologia e de bacharelado**. 2012. 346 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2012.

SILVA, Rosa Maria da; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. Percepções docentes sobre o processo de escolarização de pessoas com deficiência. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. Recife, v. 7, n. 1, 2021.

SOARES, Beatriz Ignatius Nogueira. **Enfim, posso falar!** Relatos de surdos paranaenses que vivenciaram a transformação do oralismo ao bilinguismo. 2019. 219 f. (Mestrado - Educação em Ciências e em Matemática) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SOUZA, Keller Batista de. **Inclusão de surdos na Educação Profissional e Tecnológica por meio de vídeo instrucional**. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado - Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, Sertãozinho, 2021.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **Conhecendo análise de discurso: linguagem, sociedade e ideologia**. Manaus: Editora Valer, 2006.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3.ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

_____. **História da Educação de Surdos**. 1. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

STUMPF, Marianne Rossi. Mudanças Estruturais para uma Inclusão Ética. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos Surdos III: Série pesquisas**. Petrópolis: Arara Azul, 2009. p. 14 - 29.

SURDOCEGOSDOBASIL. [Sem título]. 08 dez. 2022. Instagram: @surdocegosdobrasil. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Ci7cv-YuQkn/>. Acesso em: 22 fev. 2024.

XAVIER, Neri da Silva. **O percurso dos estudantes surdos no ensino profissional e tecnológico no Instituto Federal do Sertão - PE**. 2020. 98 f. (Mestrado - Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Sertão de Pernambuco, Salgueiro, 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.