



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação de Santarém

Processos de inclusão: uma análise do percurso formativo de alunos surdos do IFB Campus Gama

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária

Rômulo Ramos Nobre Júnior

Orientadora

Professora Doutora Perpétua Santos Silva

Março 2016



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação de Santarém

Processos de inclusão: uma análise do percurso formativo de alunos surdos do IFB Campus Gama

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária

Rômulo Ramos Nobre Júnior

Orientadora

Professora Doutora Perpétua Santos Silva

Março 2016

Agradecimentos

Agradeço ao Instituto Federal de Brasília por oportunizar aos seus servidores essa formação *stricto-sensu*, junto à Escola Superior de Educação de Santarém do Instituto Politécnico de Santarém – Portugal.

Agradeço à Coordenadora Geral de Políticas e Qualificações do IFB, Maria Cristina Madeira da Silva, que não mediu esforços para a realização desse desafio que foi esse mestrado internacional.

Agradeço aos professores que me acompanharam, especialmente ao professor Paulo Dias que foi o mais importante elo entre o IFB e o IPS, do outro lado do oceano, e mais que isso, um excelente professor durante toda a nossa formação.

Agradeço à minha orientadora, professora Perpétua, por ter me guiado durante todo o caminho da construção dessa tese com toda a sabedoria e paciência que possui.

Agradeço especialmente à minha esposa, Juliana Nobre, pela paciência, compreensão, apoio, escuta de todas as angústias, e como sempre, minha companheira de todas as horas.

Estendo aqui o agradecimento à toda minha família especialmente a minha mãe Edileuza, meu pai Rômulo, minha irmã Djane e a todos os sobrinhos, que compreenderam a minha ausência por muitos momentos durante a elaboração deste trabalho.

Resumo

O presente estudo, subordinado à temática da inclusão de estudantes surdos no Instituto Federal de Brasília *Campus* Gama, procura identificar dificuldades enfrentadas e necessidades sentidas por este grupo de alunos durante a sua formação. A partir do conhecimento dos seus percursos formativos e considerando os relatos das suas experiências escolares será possível, perspectivar potenciais linhas de ação que permitam desenvolver uma intervenção eficaz e que contribua para o desenvolvimento de efetivos processos de inclusão, promotores de uma permanência de sucesso destes alunos no meio escolar. Para isso levantou-se a discussão quanto ao sujeito surdo enquanto minoria linguística que apresenta identidade e cultura próprias numa perspectiva de interação deste grupo com os ouvintes em ambiente escolar.

Como estratégia metodológica, optou-se por seguir uma abordagem qualitativa com vistas a uma compreensão dos comportamentos e entendimentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação: estudantes surdos e ouvintes, professores e intérpretes da língua brasileira de sinais que atuam no IFB *Campus* Gama.

A análise efetuada é coincidente com estudos de outros autores, ficando claro que a maior barreira para a interação entre os surdos e ouvintes é a ausência de uma língua comum, facto que não proporciona de forma satisfatória a concretização de percursos de sucesso e que limita a efetiva inclusão dos alunos surdos nas várias dimensões da vida escolar.

Palavras-chave: inclusão; surdez; permanência escolar; minoria linguística.

Abstract

This study is about inclusion of the deaf students at Instituto Federal de Brasília Campus Gama. It has been developed to identify possible difficulties and needs that these students might have found during their course. From their acquired knowledge from their course and considering the reports of their background experiences, it will be possible to foresee potential lines of action in order to develop an effective intervention and contribute to the development of effective process of inclusion, promoting a successful permanence of these students at the institute. To bring up the discussion of the deaf subject as linguistic minority that has its own identity and culture in a perspective interaction of this group with listeners in the school environment.

As a methodological strategy, it was decided to follow a qualitative approach with a view to understand the students' behavior and the perspective of the subjects of investigation: The deaf students and listeners, teachers and interpreters of the Brazilian sign language (Libras) used at IFB Campus Gama.

The analysis performed matches the studies of other authors, making it clear that the greatest issue to the interaction between the deaf and listeners is the absence of a common language. Because of that the success is not reached and it reduces effective inclusion of the deaf students in various dimensions of their academic life.

Keywords: Inclusion; deafness; school stay; linguistic minority.

Índice Geral

Introdução.....	1
Capítulo I – A evolução da Educação Especial e o ensino de surdos.....	5
1. Breve abordagem sobre insuficiência auditiva.....	5
2. Breve apontamento quanto à evolução histórica da educação de surdos.....	9
3. Os métodos educacionais para o ensino de surdos.....	16
4. A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.....	18
5. Educação Social, inclusão, identidade e diferença.....	21
Capítulo II – Aspectos metodológicos, técnicos e procedimentos de investigação.....	29
1. Opções metodológicas e técnicas.....	29
2. Contextualização quanto ao lócus da pesquisa: A Rede Federal de Educação Profissional.....	38
3. Sujeitos da pesquisa.....	43
3.1 Identificando os estudantes surdos.....	43
3.2 Identificando os estudantes ouvintes.....	48
3.3 Identificando os professores.....	49
3.4 Identificando os intérpretes de Libras.....	50
Capítulo III – Educação e Inclusão de estudantes surdos no Campus Gama.....	52
1. Interação e barreira linguística entre surdos e ouvintes.....	52
2. A presença do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais em sala de aula.....	61
3. As dificuldades enfrentadas pelo estudante surdo em sala de aula.....	69
4. Dificuldades, na visão dos professores, para atuação com os estudantes surdos.....	74
5. Estratégias de aperfeiçoamento do ensino de surdos.....	77
6. Percepções quanto ao processo de inclusão dos estudantes surdos.....	81
7. Contributos para um plano de ação para a inclusão de alunos surdos.....	88
Conclusão.....	94
Referências Bibliográficas.....	99

Índice de Quadros e Figuras

Quadro 1: Guião de entrevista estudantes surdos	34
Quadro 2: Guião de entrevista estudantes ouvintes	35
Quadro 3: Guião de entrevista professores	36
Quadro 4: Guião de entrevista intérpretes de Libras.....	36
Quadro 5: Estudantes surdos já atendidos no IFB Campus Gama	44
Quadro 6: Estudantes surdos entrevistados	45
Quadro 7: Estudantes ouvintes entrevistados	48
Quadro 8: Professores ouvintes entrevistados	49
Quadro 9: Formação dos professores para o ensino de surdos	49
Quadro 10: Causas da evasão no IFB	71
Figura 1: Sistema auditivo humano	6

Anexos

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	105
Anexo 2 – Transcrição das entrevistas dos estudantes surdos:	106
Anexo 3 – Transcrição das entrevistas dos estudantes ouvintes:	1188
Anexo 4 – Transcrição das entrevistas dos professores:.....	1244
Anexo 5 – Transcrição das entrevistas dos intérpretes:.....	133

Lista de Siglas e Acrônimos

IFB	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
Libras	- Língua Brasileira de Sinais
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas pela Infância
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONU	- Organização das Nações Unidas
DUDH	- Declaração Universal dos Direitos Humanos
NEE	- Necessidades Educativas Especiais
CEFET	- Centros Federais de Educação Tecnológica
MEC	- Ministério da Educação
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
NAPNE	- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
PPI	- Projeto Pedagógico da Instituição

Introdução

O presente trabalho enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, tendo sido desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília *Campus* Gama, sobre a temática da inclusão de estudantes surdos nesta instituição de ensino.

De acordo com o Ministério da Educação (2014), no Brasil 4,6 milhões de pessoas possuem algum tipo e grau de insuficiência auditiva e 1,1 milhão são surdas, totalizando aproximadamente 5,7 milhões de pessoas. De acordo com a mesma fonte, com base em dados do Educacenso (censo da educação básica brasileira), o total de alunos surdos matriculados em 2012 na Educação Básica foi de 74.547, sendo na educação infantil 4.485 crianças, na educação profissional 370, no ensino fundamental 51.330 matrículas, no ensino médio 8.751 e na Educação de Jovens e Adultos 9.611. Já no Ensino Superior, em 2011, foram 5.660 estudantes matriculados.

Enquanto servidor atuante na gestão do *Campus* Gama do Instituto Federal de Brasília foi possível constatar que, nesta instituição, o número de estudantes não ouvintes é reduzido e que, entre os que aqui iniciam um percurso de formação, a taxa de evasão é muito elevada. Tal constatação trouxe-nos algumas preocupações quanto às formas de acolhimento dos alunos, quanto às condições em que decorrem as suas aprendizagens e dificuldades sentidas, levando-nos a questionar os seus processos de inclusão na instituição.

Esta preocupação pessoal e profissional transformou-se, assim, na motivação primordial que presidiu à escolha do tema para a presente dissertação e que, do ponto de vista científico, se enquadra no domínio da educação social e no âmbito de atuação técnica dos profissionais do trabalho social.

Numa primeira abordagem exploratória ao tema, percebemos que ao longo dos tempos as sociedades têm olhado para as pessoas desprovidas da audição, um dos sentidos intimamente ligados à capacidade de fala dos seres humanos, de acordo com distintas abordagens. Sendo a educação de surdos, inicialmente, orientada por uma visão clínica da surdez, amplamente estudada por médicos, com foco principal em “curar” a surdez (visão clínica) e não no ensinar, passa, posteriormente, por outras perspectivas: uma encarando a surdez do ponto de vista médico-organicista que, numa perspectiva patológica, enxerga o surdo como deficiente; outra, encarando o surdo numa perspectiva sociocultural,

não como deficiente mas sim diferente, com uma língua específica e uma forma particular de apreensão e externalização de mundo, conseqüentemente construindo uma identidade com aquele que faz uso da linguagem de sinais (Dorziat, 2003; Reis, 2013).

É, também, conhecida a existência de vários movimentos sociais que buscam a inclusão de todos em sociedade de forma justa, buscando uma valorização da diversidade humana, bem como a integração das minorias em todas as faces da sociedade. Partindo do pressuposto da igualdade de direitos a todos os indivíduos, proposta pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), vários documentos foram criados com o intuito de garantir a todos o direito básico à educação. Vale ressaltar que o direito à igualdade não se traduz em todos serem iguais, mas sim num direito de igualdade de oportunidades, condições adequadas e da não discriminação por certas características, nas quais se incluem as físicas ou mentais.

A partir da Declaração de Salamanca (1994), que vem defender princípios, políticas e práticas no que respeita ao domínio das necessidades educativas especiais, assistiram-se a alterações significativas no enfrentamento desta problemática e na forma de atendimento escolar aos alunos que apresentem algum tipo de necessidade específica.

De uma perspectiva em que estes alunos se encontravam segregados em escolas ou classes distintas dos demais, passou-se à defesa da sua integração nas classes regulares o que não transforma, necessariamente, o processo de ensino-aprendizagem efetivamente inclusivo e a inserção dos estudantes no espaço escolar não é, também, em todos os casos plenamente satisfatória.

Seguindo os preceitos legais adotados no Brasil acerca da inclusão de estudantes portadores de necessidades específicas em ambiente escolar regular, o Instituto Federal de Brasília traz em seu Projeto Pedagógico Institucional que a educação profissional, nessa instituição, deve ser pautada pela prática pedagógica inclusiva, buscando o atendimento dessas pessoas, oferecendo infraestrutura física adaptada e a capacitação dos seus profissionais da educação. Neste sentido, e no âmbito das especificidades de atendimento a estudantes não ouvintes, o IFB dispõe de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, facilitando a entrada de alunos surdos. Contudo, as dificuldades educacionais que os surdos e insuficientes auditivos passam são enormes e, muitas vezes, limitadoras da possibilidade desse público permanecer em meio escolar, sendo certo que para o desenvolvimento de um efetivo processo de inclusão se nos afigura necessário desenvolver outras ações para além da disponibilização de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – fundamental, sem dúvida, mas insuficiente.

Assim, neste trabalho, procuraremos conhecer o percurso formativo de estudantes surdos que se encontrem a frequentar, ou tenham frequentado, algum curso no IFB *Campus* Gama, objetivando a partir desse conhecimento identificar dificuldades enfrentadas e necessidades sentidas por esse grupo de estudantes durante a sua formação. A partir do relato de suas experiências escolares, positivas e negativas, será possível, perspectivar potenciais linhas de ação que permitam desenvolver uma intervenção eficaz e que contribua para o desenvolvimento de efetivos processos de inclusão, promotores de uma permanência de sucesso destes alunos no meio escolar. Para este desiderato, consideramos importante atender à forma como se dá (ou não se dá) a relação entre os alunos surdos e os demais intervenientes diretos no seu processo formativo – professores, colegas ouvintes e intérpretes – e a perspectiva que cada um apresenta no que respeita à inclusão dos alunos não ouvintes.

A pesquisa desenvolvida, centrado num caso único (o *Campus* Gama, do Instituto Federal de Brasília), corresponde a uma primeira abordagem exploratória sobre esta problemática, sem pretensão de analisar todas as suas dimensões constitutivas o que extrapolaria os limites de um trabalho desta natureza, quer em termos de temporalidade, quer de recursos. Do ponto de vista metodológico e técnico, optou-se por seguir uma abordagem qualitativa, sendo a entrevista a técnica de recolha de informação central, embora complementada com observação direta, pesquisa e análise documental.

No que respeita à sua estrutura, este trabalho encontra-se dividido em três grandes capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se um levantamento do referencial teórico sobre o tema e uma abordagem acerca da evolução da educação especial e do ensino de surdos no Brasil, apresentando e discutindo também os principais métodos educacionais utilizados para este público. Ainda no primeiro capítulo, será apresentada a perspectiva da educação inclusiva e como o Instituto Federal de Brasília aborda essa necessidade. A abordagem aqui utilizada quanto a inclusão dos surdos em sociedade está direcionada não para o surdo como deficiente, mas sim diferente, com uma identidade cultural e língua próprias, buscando o seu espaço em sociedade. Nesse sentido, o Educador Social tem um importante papel, direcionando suas práticas para a construção e afirmação das identidades pessoais, atuando como mediador e dando o suporte às intervenções derivadas da interculturalidade.

No segundo capítulo serão apresentadas as opções metodológicas e os procedimentos desenvolvidos para a construção desta pesquisa. Foi feita uma abordagem sobre a Rede Federal de Educação Profissional, da qual o Instituto Federal de Brasília - IFB é parte, além de uma apresentação do IFB e do *Campus* Gama, *lócus* da pesquisa. São apresentados os dados quanto a formação de surdos naquele *Campus*, desde a sua criação em 2010 até o primeiro semestre de 2016 e também relativos ao rendimento e permanência deste grupo na escola. Finaliza-se este capítulo com uma breve apresentação

caracterizadora dos sujeitos envolvidos na pesquisa (alunos não ouvintes e ouvintes, professores e intérpretes).

No terceiro capítulo procedemos à análise e interpretação da informação recolhida, destacando as principais dificuldades citadas pelos estudantes surdos em sala de aula, a relação entre os estudantes surdos, ouvintes, professores e o entendimento quanto ao papel dos intérpretes e tradutores da Língua Brasileira de Sinais – Libras. A partir das narrativas dos entrevistados, apresentam-se algumas estratégias para o aperfeiçoamento do ensino de surdos e as percepções quanto ao processo de inclusão destes no IFB. Como corolário da investigação, finalizamos este capítulo identificando grandes linhas de ação para a inclusão a partir das quais, posteriormente, poderão ser desenhados projetos de intervenção que contribuam para a capacitação, permanência e sucesso educativo dos alunos não ouvintes no IFB *Campus Gama*.

Capítulo I – A evolução da Educação Especial e o ensino de surdos

A Política Nacional de Educação brasileira procura desenvolver sistemas educacionais capazes de responder às necessidades educativas de alunos com necessidades educativas especiais, entre as quais aquela que é central neste trabalho: a surdez.

Assim, ao longo deste capítulo, iremos apresentar, em primeiro lugar uma breve abordagem sobre a insuficiência auditiva, explicando brevemente o sistema auditivo, a classificação de surdez e, também, as suas formas de diagnóstico. Seguidamente, apresentaremos uma síntese quanto à evolução histórica da educação para surdos e suas metodologias para, posteriormente, nos centrarmos nas questões relativas à educação inclusiva e, mais em concreto, à posição do Instituto Federal de Brasília (doravante designado pela sua sigla IFB) no que respeita a esta matéria.

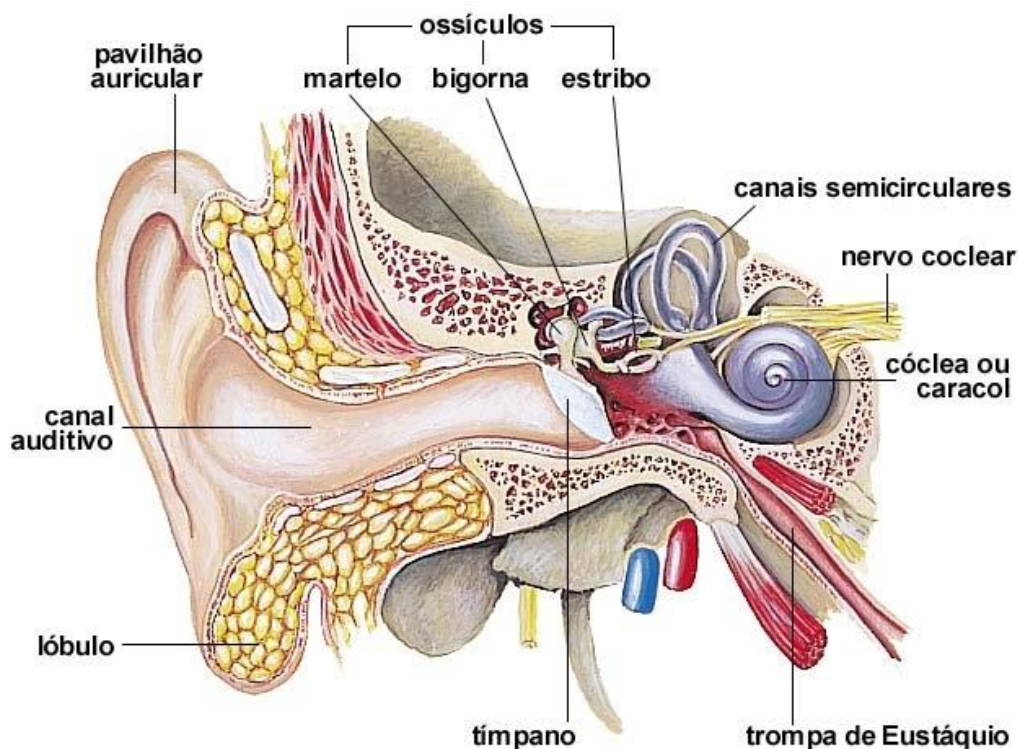
1. Breve abordagem sobre insuficiência auditiva

A fim de melhor entendimento sobre o assunto, iniciaremos esse tópico com uma abordagem acerca da definição de deficiência auditiva e as suas formas de diagnóstico. O Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei 10.436 (que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS), traz em seu texto:

[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. [...] Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (Art.2º)

De acordo com Oliveira (2003) e Stainer (1999), o sistema auditivo humano é constituído de duas partes sendo uma periférica e outra central. A porção periférica é composta pela orelha externa, orelha média e orelha interna. A orelha externa é composta pelo pavilhão auricular, conduto auditivo e membrana timpânica. A orelha média, por sua vez, é composta por três ossículos que são o martelo, bigorna e estribo e a orelha interna é formada pela cóclea, canais semicirculares e o nervo auditivo.

Figura 1: Sistema auditivo humano



Fonte: <https://ouveosilencio.files.wordpress.com> (acesso em 19 de janeiro de 2016)

De acordo com Oliveira (2003), o pavilhão auricular e conduto ou canal auditivo levam o som até a membrana timpânica (tímpano) que vibra ao receber essas ondas sonoras. Essa membrana leva a vibração até a orelha média onde os ossículos ali presentes ampliam e intensificam essas vibrações, passando-as para a orelha interna que analisa o tipo de som de acordo com sua intensidade, para então encaminhar essa informação ao nervo auditivo.

Dessa forma, qualquer alteração ou distúrbio no processamento normal da audição, que passa pelo processo descrito anteriormente, seja qual for a causa, tipo ou grau de severidade, constitui uma alteração auditiva, provocando uma diminuição da capacidade de ouvir, perceber e processar os sons.

De acordo com a Coordenação Geral da Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação (2006) o nível de intensidade sonora é medido em decibel (dB) e essa medida é utilizada em exame de audiometria, para determinar os níveis de audição de um indivíduo.

Segundo a mesma fonte, por meio desse exame é possível obter uma classificação da surdez quanto ao grau de comprometimento (grau e/ou intensidade da perda auditiva). Essa classificação determina os níveis de sensibilidade do indivíduo, atribuindo os seguintes resultados:

Capacidade auditiva acima de 0 até 15 decibéis considera-se como audição normal.

Capacidade auditiva de 16 a 40 decibéis considera-se surdez leve (apresentará dificuldade para ouvir o som do tic-tac do relógio, ou mesmo uma conversa baixa).

Capacidade auditiva de 41 a 55 decibéis considerada surdez moderada (apresentará alguma dificuldade para ouvir uma voz fraca ou o canto de um pássaro).

Capacidade auditiva de 56 a 70 decibéis considera-se surdez acentuada (poderá ter alguma dificuldade para ouvir uma conversação normal).

Capacidade auditiva de 71 a 90 decibéis considera-se Surdez severa (dificuldades para ouvir o telefone tocando).

Capacidade auditiva acima de 91 decibéis considera-se surdez profunda (nesse caso a pessoa poderá ter dificuldade para ouvir o ruído de caminhão, de discoteca, de uma máquina de serrar madeira e até mesmo o ruído de um avião em solo).

Coordenação Geral Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação (2006, p.16)

Segundo Luchesi (2012) a perda auditiva representa uma dificuldade na produção e recepção da linguagem, sendo a surdez um fator que interfere diretamente na comunicação, alterando a qualidade da relação que o indivíduo estabelece com o meio. De acordo com a Coordenação Geral SEESP/MEC (2006), a surdez pode levar a complicações no desenvolvimento de uma criança, conforme o grau da perda auditiva que a mesma apresente; o autor apresenta o seguinte quadro, que mostra o nível de deficiência auditiva comparada ao desenvolvimento infantil:

- **Surdez leve:** a criança é capaz de perceber os sons da fala; adquire e desenvolve a linguagem oral espontaneamente; o problema geralmente é tardiamente descoberto; dificilmente se coloca o aparelho de amplificação porque a audição é muito próxima do normal.

- **Surdez moderada:** a criança pode demorar um pouco para desenvolver a fala e linguagem; apresenta alterações articulatórias (trocas na fala) por não perceber todos os sons com clareza; tem dificuldade em perceber a fala em ambientes ruidosos; são crianças desatentas e com dificuldade no aprendizado da leitura e escrita.

- **Surdez severa:** a criança terá dificuldades em adquirir a fala e linguagem espontaneamente; poderá adquirir vocabulário do contexto familiar; existe a necessidade do uso de aparelho de amplificação e acompanhamento especializado.
- **Surdez profunda:** a criança dificilmente desenvolverá a linguagem oral espontaneamente; só responde auditivamente a sons muito intensos como: bombas, trovão, motor de carro e avião; frequentemente utiliza a leitura orofacial; necessita fazer uso de aparelho de amplificação e/ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado. (Coordenação Geral SEESP/MEC, 2006, p. 17)

Segundo Albres (2005), após analisar vários documentos fundadores da educação de surdos no Brasil, foi observado que estes buscam caracterizar a pessoa com surdez como aquela com dificuldades na organização e evolução do processo pedagógico, devido a diminuição da audição e esse processo levou a construção social de um grupo minoritário especialmente pelos aspectos linguísticos peculiares.

Palacios e Bariffi (2007, citados por Pimenta e Salvado, 2010, p.157) abordam a deficiência como uma condição gerada por uma interação complexa entre as estruturas e funções do corpo, de forma que acabam limitando a integração plena e efetiva do deficiente em sociedade. Nessa definição, para uma interação do ser humano em igualdade de direitos com todos os outros, aquele que apresenta alguma deficiência e limitações, requererá da sociedade, em determinadas situações, medidas específicas para garantir o gozo e exercício dos direitos, em igualdade com os demais. Os autores afirmam ainda que a ausência de tais medidas acaba por criar situações de desigualdade, limitando o exercício dos direitos humanos, sendo reduzidas as oportunidades daquele dito deficiente.

Dorzat (2003, citado por Albres, 2005, p.47), apresenta uma breve reflexão sobre o uso dos termos “deficiente auditivo” e “surdo” encontrados na literatura especializada. A autora defende que o termo deficiente auditivo está pautado numa visão médico-organicista de classificação das dificuldades, onde o adjetivo “deficiente” atribui uma visão pejorativa de improdutividade e que precisa, necessariamente, de correção. Quanto ao termo “surdo”, a autora afirma que:

O termo surdo é preterido pelos próprios surdos, que não querem ser identificados como deficientes, mas numa perspectiva sociocultural constituída por uma língua diferente, que propicia uma forma particular de apreensão e externalização de mundo. Consequentemente, constroem uma identidade com aquele que faz uso dessa língua.

A partir dessas considerações, identificamos, nos documentos, duas caracterizações de pessoas com surdez, o surdo como deficiente e o surdo como pertencente a uma comunidade linguisticamente diferente, ou seja, uma minoria linguística (Albres, 2005).

De acordo com Pimenta e Salvado (2010) o conceito de deficiência se encontra numa fase de transição onde os modelos assistencialista e médico passam a uma abordagem bio-psico-social, apresentando ainda uma grande complexidade na definição de deficiência com várias perspectivas filosóficas, sociais e culturais de acordo com os contextos históricos relativos a essa questão.

Dessa forma, importa considerar na nossa reflexão quanto a inserção dos surdos em uma comunidade, com uma identidade cultural e linguística própria, conceitos como identidade, cultura e inclusão social, assim como considerar, ainda que de forma sucinta, a evolução histórica do processo de educação de surdos. É o que faremos nos pontos seguintes.

2. Breve apontamento quanto à evolução histórica da educação de surdos

Para compreendermos a educação de surdos devemos primeiramente entender a evolução histórica desse processo que ainda hoje está em construção e constante evolução. Devemos analisar as bases teóricas e o contexto social em que essas foram construídas, para então melhor compreender as atuais formas de educação de surdos e sua evolução.

De acordo com Guarinello (2006), a educação de surdos no Brasil e a interação desse público na sociedade, apresenta grandes semelhanças ao tratamento que os mesmos tiveram na Europa e nos Estados Unidos da América, desde o século XVI ao XVIII. Nesse período, na Europa e nos EUA, as crianças diferentes, incluem-se aqui as surdas, eram consideradas “anormais” por grande parte da sociedade e conseqüentemente eram excluídas do sistema regular de ensino e também do convívio social, sendo confinadas em casa ou até mesmo abandonadas por suas famílias. De acordo com Meserlian (2009), devido a esse fato os surdos enfrentavam preconceito, piedade, descrédito, além de muitas vezes serem tidos como loucos. Para Pimenta e Salvado (2010) essas condições relatadas em vários períodos da história ocidental nos mostram que a pessoa com deficiência esteve sempre numa posição de desvantagem, vulnerabilidade e desigualdade social, pelo fato de sofrerem um condicionamento no acesso a determinados recursos considerados como essenciais ao bem-estar, tais como educação, emprego e saúde.

Lacerda (1998, citado por Rijo, 2009, p.12) também reforça que por boa parte da Idade média, os surdos eram tratados como não educáveis. Só então no século XVI foram utilizados determinados procedimentos pedagógicos para que os surdos pudessem aprender. Tal constatação encontra-se nos relatos de diversos pedagogos que se

dispuseram a trabalhar com surdos. Lacerda (1998) afirma ainda que a educação de surdos tinha como objetivo desenvolver o pensamento e o conhecimento necessários aos surdos para se comunicarem com os ouvintes.

Para Rijo (2009), as tentativas para desenvolver a comunicação dos surdos inicialmente passavam por ensiná-los a compreender a língua falada e também a escrita, sob o argumento de que como não podiam ouvir para desenvolver a fala, poderiam então aprender a ler somente com a visão.

Ainda no século XVI, existem registros acerca de uma experiência feita pelo monge beneditino, Pedro Ponce de Lion (1510-1584), que atuava em um mosteiro, e conseguiu ensinar uma linguagem articulada aos surdos, sendo considerado, de acordo com Meserlian (2009) o primeiro professor de surdos de que se tem registro. De acordo com Reily (2007, citada por Meserlian, 2009, p.18) pouca coisa sobrou sobre a metodologia utilizada por Pedro Ponce de Lion, mas relatos de testemunhas mostram que eram utilizados rótulos para indicar os nomes dos objetos e um alfabeto manual que era “um modo de soletrar no ar, formando letras com os dedos”, afirma a autora. Dessa forma, temos ainda no século XVI, os primeiros registros de forma de ensino dos surdos de acordo com o que chamamos hoje de “oralismo” e “gestualismo”, termos que serão abordados adiante.

De acordo com Rocha (2008) Alemanha e França tiveram duas grandes escolas que deram nome às principais tendências no ensino de surdos no século XVIII. A escola alemã representava o método oral e a francesa o método combinado. Para Lacerda (1998), as tendências pedagógicas baseadas no “oralismo” exigiam que os surdos fossem reabilitados, algo como uma superação da surdez, fazendo com que os surdos se comportassem como se não fossem surdos. Alguns grupos mais rígidos reprimiam tudo que mostrasse a surdez, como os gestos por exemplo, impondo a oralização como única opção para que os surdos fossem aceitos na sociedade. Já para os defensores do “gestualismo” era claro que os surdos desenvolviam uma linguagem diferenciada, em comparação com a oral, mas que garantia uma efetiva comunicação entre eles, abrindo maiores possibilidades de interação e conhecimentos diversos. Tal debate foi acalorado no século XVIII divergindo bastante as orientações acerca da educação de surdos.

Já no século XVIII destacamos o trabalho feito pelo abade francês Charles Michel de L'Épée que, segundo Meserlian (2009), foi o responsável por fundar a primeira escola pública para o ensino da pessoa surda em 1775. L'Épée observou que os surdos desenvolviam uma comunicação satisfatória utilizando-se do canal viso-gestual e com isso desenvolveu um método educacional denominado de “sinais metódicos”. Esse método previa que os educadores deveriam aprender os sinais juntamente com os surdos para

então ensinarem a língua falada e escrita dos ouvintes (Meserlian, 2009). Então através do método de “sinais metódicos” tivemos o nascimento da linguagem de sinais, facilitadora para o ensino da língua falada e escrita majoritária da sociedade em que os surdos estavam inseridos.

Lacerda (1998) complementa que L’Epée costumava divulgar os seus trabalhos para discutir os resultados obtidos e em 1776 publicou um livro com o relato das técnicas desenvolvidas e utilizadas por ele. Silva (2003, citado por Meserlian, 2009, p.19) relatou que em 1791 a escola fundada por L’Epée se tornou o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris, mostrando tamanha importância e credibilidade dos trabalhos ali desempenhados, citando ainda que os surdos da escola de L’Epée após cinco ou seis anos de formação já dominavam a língua de sinais francesa e o francês escrito, além do latim e conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra e também artes de ofício e educação física.

Meserlian (2009) refere que mesmo com evidente êxito alcançado, a escola de L’Epée recebeu, à época, muitas críticas justamente pelo desenvolvimento da linguagem de sinais que não possuía uma gramática que possibilitasse aos surdos uma reflexão e discussão mais ampla de vários assuntos. Apesar de tais críticas que perduram até os dias atuais, o autor afirma que a língua de sinais é de extrema importância para o processo de aprendizagem dos alunos surdos.

Na Alemanha o pastor Samuel Heinicke (1729-1790) fundou a primeira instituição para surdos, em Leipzig, no ano de 1778. Seu método de ensino era oral, apesar de também utilizar sinais e um alfabeto digital tendo como objetivo o desenvolvimento da fala (Rocha, 2008, p.18).

Rocha (2008) afirma que, em 1815, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) realizou estudos no Instituto de Surdos de Paris com o abade Sicard, onde depois de algum tempo retornou aos Estados Unidos com um professor do Instituto de Surdos, Laurent Clére, com o objetivo de criar a primeira escola de surdos na América. Quarenta anos depois, em 1855, outro professor surdo, E. Huet, também do Instituto de Surdos de Paris, apresentou um relatório a D. Pedro II, cujo conteúdo revelava a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil.

Em 1880, ocorreu em Milão o 2º Congresso Internacional de Ensino de Surdos, onde houve uma votação a respeito do método que deveria ser utilizado na educação de surdos. Na ocasião os 182 presentes decidiram que o método oral deveria ser preferido ao gestual, pois, de acordo com Meserlian (2009), acreditava-se que as palavras eram

consideravelmente superiores aos gestos. Dessa, a língua de sinais ficou proibida no meio da educação de surdos. Silva (2003, citado por Meserlian, 2009, p.22) considera que a proibição de outras formas de educação de surdos que não fosse a língua oral, tornou esta um símbolo de repressão física e psicológica, tendo em vista que já era sabido que a linguagem de sinais desenvolvia melhor a aprendizagem e integração dos surdos. Cavalcante (2010) complementa que além das consequências de fracasso escolar, a filosofia oralista trouxe problemas ainda mais sérios e mais difíceis de serem sanados: problemas psicológico-emocionais, sentimentos de inferioridade e incapacidade, abalos na auto-estima e dificuldades para os surdos encontrarem e aceitarem uma identidade, pela imposição de uma língua e cultura correspondentes ao padrão ouvinte.

Para Meserlian (2009) o Congresso de Milão dividiu a história da educação dos surdos em dois períodos, um prévio que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, onde eram comuns as experiências educativas por meio da Língua de Sinais e gestos e um posterior a 1880, ano do Congresso de Milão, onde teve um predomínio da língua oral na educação dos surdos.

A educação formal de surdos no Brasil teve início com a criação do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos no ano de 1856. Rocha (2008) apresenta um minucioso trabalho sobre o nascimento do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. A autora afirma que E. Huet, professor francês que foi diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, apresentou um relatório ao Imperador D. Pedro II, com a intenção de que fosse criado um estabelecimento para surdos no Brasil. E. Huet apresentou duas propostas para que o colégio fosse criado com o apoio do governo, possibilitando então o atendimento daqueles menos favorecidos que não teriam condições de pagar pela formação. A proposta aceita pelo governo foi a de criação de uma Instituição particular com concessão de bolsas e subvenções por parte do Império. Dessa forma a escola passou a funcionar em 1856 onde, para ser matriculado, o aluno precisava ter entre sete e dezesseis anos e apresentar um cartão de vacinação. O curso tinha a duração de seis anos e teve como foco inicial o ensino agrícola, dadas as características socioeconômicas do Brasil à época.

De acordo com Rocha (2008) a escola para surdos iniciou seus trabalhos em 1º de janeiro de 1856 e nessa mesma data “Huet apresentou seu programa de ensino que compreendia as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada (aos que tivessem aptidão) e doutrina cristã. (p.30)

Entre a criação do Instituto Imperial, em 1857, e a criação da segunda escola especial (Instituto Santa Therezinha) transcorreram mais de setenta anos e desta época

para a década de 60, portanto já na segunda metade do Século XX, a educação de surdos em nosso país teve um crescimento muito pequeno. A partir dos anos 60, a Educação Especial brasileira e, dentro dela, a educação do deficiente auditivo, ampliou-se de forma jamais vista. Assim é que dos 6.463 deficientes auditivos atendidos em 1974 (CENESP, 1975), passou-se para 19.257, em 1987 (MEC, 1989), isto é, com um crescimento da ordem de 198% (Bueno, 1993) e em 2012, de acordo com dados do Censo Escolar daquele ano, o total de alunos surdos na Educação Básica foi de 74.547. (Ministério da Educação, 2014, p.3)

Importa referir, como marco inspirador de grandes mudanças, não só no Brasil mas também no Mundo, o surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (1948), que defende a liberdade e igualdade de direitos de todos os seres humanos, é um documento elaborado por representantes de várias nações e proclamada em dezembro de 1948 como uma norma a ser alcançada por todos os povos e nações, sendo o primeiro documento a estabelecer a proteção universal dos direitos humanos (Organização das Nações Unidas, 2016).

Em seus artigos I e II a DUDH estabelece que:

Art. I Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo II 1 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (Organização das Nações Unidas, 2016, p.1)

A DUDH foi responsável por introduzir termos como igualdade e dignidade de direitos a todos os seres humanos, sem distinções de qualquer espécie, tendo inspirado a Constituição Federal do Brasil de 1988. Em complementação à Constituição Federal, os direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências foram abordados na Lei Nº 7853 de 24 de outubro de 1989 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e a sua integração social. Dessa forma, como preconizado pela DUDH, a legislação brasileira prevê a igualdade e dignidade dos deficientes em sociedade, gozando dos mesmos direitos dos demais.

Com a implementação da Lei Nº 7853, a deficiência deixa de ser abordada exclusivamente de forma assistencialista e protecionista e passa a uma abordagem de integração social e acessibilidade aos direitos básicos de educação, saúde, trabalho, lazer,

dentre outros, objetivando um bem-estar pessoal, social e econômico. Concordando com o que dizem Pimenta e Salvado (2010), esse novo entendimento e abordagem da deficiência, com vistas ao respeito pelos direitos humanos, se torna um instrumento de combate à desigualdade social, propiciando a dignidade, autonomia e independência a todas as áreas de participação dos indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento das sociedades.

Para Araújo (2016) a inclusão de portadores de Necessidades Educativas Especiais – NEE no Brasil tem sido um grande desafio, incluindo-se aqui os surdos usuários de uma língua diferente e muitas vezes adaptada para possibilitar a sua comunicação com os ouvintes. A autora afirma ainda que os surdos historicamente foram postos à margem das questões sociais, culturais e educacionais. Desta forma, os surdos não são vistos pela sociedade por suas potencialidades, mas sim pelas limitações impostas por sua condição, vistos como deficientes. Essa visão acontece pelo fato de geralmente existir um atraso na aquisição da linguagem que os surdos têm, fato também influenciado pela dificuldade de acesso a essa linguagem.

Tivemos, também, outros eventos mundiais recentes para tratar de temas relacionados a inclusão educacional. Em 1990 foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, evento organizado pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância – UNICEF, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e pela Organização das Nações Unidas – ONU, evento que reuniu representantes de vários países. Nessa conferência foi aprovada pelos participantes a “Declaração mundial sobre educação para todos, plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”. Tal declaração apresenta em seu Artigo 3 item 5:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNICEF, 2016).

Passados quatro anos da definição das metas estabelecidas na Declaração Mundial sobre educação para todos, em 1994, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca, Espanha. Essa conferência reuniu 94 representantes de governos e muitos outros representantes de Organizações Não-Governamentais, com vistas a discutirem sobre os Princípios, Políticas e Práticas ideais a serem adotados para atendimento das Necessidades Educativas Especiais. O produto dessa conferência ficou conhecido como Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais.

Cavalcante, em 2010, ressalta que a Declaração de Salamanca trouxe uma nova conotação para a educação inclusiva, não somente para as pessoas com necessidades especiais, mas sim para toda e qualquer pessoa que se encontra excluída social e educacionalmente, ampliando o conceito de necessidades educativas especiais. Com isso a escola passou a atender a todos os alunos, tendo que adequar-se às suas especificidades.

Uma das orientações registradas na Declaração de Salamanca foi a de adotar como matéria de lei ou como política o princípio da Educação Inclusiva, incentivando a entrada de todas as crianças em escolas regulares, salvaguardando as razões que obriguem o contrário (UNESCO, 1994). Tal exigência faz com que as escolas tenham que passar por modificações, sejam de estrutura física, pedagógica e da prática educativa e especificamente para o atendimento de surdos, mudanças nos aspectos linguísticos e culturais, como afirma Cavalcante (2010).

A Declaração de Salamanca trouxe a determinação do atendimento de todos, no intuito de mitigar discriminações e da construção de comunidades inclusivas. Pereira e Santos (2009) observam que após a Declaração de Salamanca o Brasil passou a implantar políticas de inclusão no ensino regular de alunos com necessidades especiais, observando os preceitos da democracia para a efetiva ampliação de oportunidades para essa parte da população. A ideia de inclusão foi fundamentada numa filosofia de reconhecimento e aceitação da diversidade na vida em sociedade, garantindo o acesso a todos e todas às oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social.

Scotto (2008, citado por Pereira & Santos, 2009, p.268) defende que:

Educação Inclusiva exige o atendimento de Necessidades Especiais, não apenas dos portadores de deficiências, mas de todas as crianças. Implica trabalhar com a diversidade, de forma interativa – escola e setores sensíveis. Deve estar orientada para o acolhimento, aceitação, esforço coletivo e equiparação de oportunidades de desenvolvimento. Requer que as crianças portadoras de necessidades especiais saiam da exclusão e participem de classes comuns. Para isso, é necessário um diagnóstico cuidadoso que levante as necessidades específicas de cada criança.

Seguindo os preceitos da Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Presidência da República, 1996), trouxe um capítulo exclusivo para a educação especial, onde foi definido, em seu Artigo 58, que a educação especial é uma modalidade de educação escolar que preferencialmente deve ser ofertada na rede regular de ensino para todos os educandos que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Outro ponto abordado pela LDB foi a definição da prestação de serviços de apoio especializado na escola regular, de forma a garantir o atendimento de acordo com as peculiaridades da clientela da educação especial.

A LDB determina ainda que os professores tenham especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado e também professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

3. Os métodos educacionais para o ensino de surdos

Desde os primórdios da educação de surdos, várias correntes filosóficas foram criadas com o intuito de promover a comunicação efetiva entre os surdos, com eles mesmo, e com os ouvintes. Abordaremos a seguir as três principais metodologias de ensino para os surdos que são os modelos “Oralista”, o “Bilinguismo” e a “Comunicação Total”.

De acordo com Reis (2013, p. 71), o oralismo “surgiu com o intuito de fazer o surdo falar, pois se acreditava que esta era a forma mais eficaz de se desenvolver as potencialidades dos surdos”. Para Albres (2005), o oralismo é um processo educacional que visa a capacitação do surdo para a compreensão e produção da linguagem oral, fazendo com que o indivíduo surdo, mesmo sem conseguir perceber os sons da fala pela falta da audição, possa se constituir como interlocutor por meio da linguagem oral. Reis (2013, p. 71) afirma ainda que “o oralismo foi uma tentativa de integrar os surdos à comunidade ouvinte, considerando a surdez como uma doença que deveria ser curada”.

No Brasil, em 1979, o Ministério da Educação assumiu o “Oralismo” como proposta de ensino nacional, colocando a comunicação oral e escrita como métodos exclusivos para o ensino de surdos (Albres, 2005, p.29). Tal definição foi publicada como “Proposta curricular para deficientes auditivos” naquele ano. Albres (2005) ressalta que naquele tempo a educação especial era encarada como educação para pessoas com deficiência, com práticas e ritos especiais diferenciados, centrados nas dificuldades dos estudantes, com vistas à adaptação destes para integrarem as classes normais.

Goldfeld (1997, citado por Reis, 2013, p.73), afirma que:

No início do século vinte a maior parte das escolas em todo o mundo deixa de utilizar a língua de sinais. A oralização passou a ser o objetivo principal da educação das crianças surdas, e, para que estas pudessem dominar a língua oral, passavam a maior parte de seu tempo recebendo treinamento oral e se dedicando a este aprendizado. O ensino das disciplinas escolares como história, geografia e matemática foram relegados a segundo plano. Com isso, houve uma queda no nível de escolarização dos surdos.

Dorziat (1997, citada por Kalataí, 2016, p.6) afirma que as principais técnicas utilizadas pelo “Oralismo” são o treinamento auditivo, o desenvolvimento da fala e a leitura

labial. A audição era estimulada pelo resíduo auditivo que o indivíduo possuísse, para que aprendesse a distinguir os sons e desenvolver a fala, além de considerarem a leitura labial como de grande importância para o desenvolvimento da comunicação.

Após grande período sob críticas por pesquisadores, estudiosos e da própria comunidade surda, durante a Conferência Internacional “Surdez e o ano Internacional das Pessoas Deficientes” realizada em janeiro de 1981 em Roma, de acordo com Albres (2005), “evidenciam-se controvérsias da abordagem, unicamente oral, sendo substituída pela Comunicação Total”.

O modelo educacional denominado “Comunicação Total” para Rijo (2009), tem sua origem principalmente pela insatisfação com os resultados obtidos no “Oralismo”. Tal modelo que defendia o direito da criança surda a ser exposta a todas as formas de comunicação (língua de sinais, gestos, mímica, leitura labial, etc.) e estes então faziam uso das que melhor se adequassem às suas habilidades comunicativas. Dessa forma, a “Comunicação Total” não surge como oposição ao “Oralismo”, mas sim como uma forma complementar de ensino com o objetivo de desenvolver melhor a comunicação dos surdos com todos que o cercam. Rijo (2009) afirma que a “Comunicação Total” possibilita a integração do surdo por utilizar tanto sinais da língua de sinais utilizada pela comunidade surda, como também sinais e gestos modificados que representem a língua falada, o que facilitaria o desenvolvimento da capacidade de expressão oral.

Reis (2013), aponta como uma das principais dificuldades encontradas na “Comunicação Total” justamente a abrangência desta, que por abordar todos os tipos de linguagens, trazia grande confusão de interpretação entre os usuários do método. A autora afirma ainda que “os sinais eram usados com a finalidade de ensino da língua oral, não como veículo de pensamento” (p.73). Para Rijo (2009, p.15), “embora o acesso aos sinais tenha favorecido de maneira efetiva o contato entre surdos e ouvintes [...] a “Comunicação Total” não resolveu a questão da língua, já que os alunos surdos continuaram a ser expostos ao português ainda que usado com sinais”. Questiona-se então a ausência de uma língua comum aos surdos, com suas regras e gramática específicas, possibilitando uma comunicação completa entre seus usuários.

Dadas as dificuldades encontradas com o método da “Comunicação Total”, Albres (2005) apresenta o posicionamento do Grupo de Pesquisa de Língua Brasileira de Sinais e Cultura Surda Brasileira da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), publicado em 1999, referente às propostas de educação de surdos:

Os alunos surdos devem ser atendidos em Escolas Bilíngues para Surdos, desde a mais tenra idade. Estas escolas propiciarão às crianças Surdas condições para adquirir e desenvolver a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua,

e para aprender a Língua Portuguesa (e/ou outras línguas de modalidades oral-auditiva e gestual-visual), como segunda língua, tendo oportunidade para vivenciar todas as outras atividades curriculares específicas de Ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio em LIBRAS (FENEIS, 1999, citado por Albres, 2005, p.36).

Dessa forma, o modelo de educação bilíngue ou “Bilinguismo”, ganha força no Brasil, contrapondo-se ao “Oralismo” que não respeitava a linguagem visogestual e ao método da “Comunicação Total” que não respeita as particularidades da linguagem de sinais e do português (Rijo, 2009). O mesmo autor afirma que o bilinguismo “defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; para que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se “misture” uma com a outra” (Rijo, 2009, p.15).

Para Meserlian (2009, p.26), “a educação bilíngue é uma filosofia de ensino que recomenda o acesso a duas línguas no contexto escolar, sendo a língua de sinais considerada como língua natural e por meio dela será realizado o ensino da língua escrita”.

Goldfeld (1997, citado por Meserlian, 2009, p.25) afirma:

[...] tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez.

Percebe-se que a proposta educacional do “Bilinguismo” apresenta características de uma educação multicultural, respeitando a identidade e a diferença de uma minoria linguística, comunidade surda, perante uma comunidade majoritária, ouvinte praticante da linguagem oral. Meserlian (2009), define o bilinguismo como um formato que não privilegia uma língua, mas dá direito ao surdo de ser alfabetizado em duas, no nosso caso Libras e Português, e utilizá-las à medida que convier em cada situação linguística em que estiver. Trata-se de respeito às vontades e necessidades da comunidade surda.

4. A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS

De acordo com o Ministério da Educação (1997), as línguas de sinais são consideradas naturais pelo fato de terem surgido naturalmente pela interação entre pessoas e por apresentar uma estrutura que permite a expressão de qualquer conceito, seja ele descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto ou abstrato. Ou seja, permite a expressão de quaisquer significados da necessidade comunicativa do ser humano.

Quadros (1997, citado por Dalcin, 2005, p.14) define as línguas de sinais como:

(...) sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivam das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística.

Para o Ministério da Educação (1997):

[...] considera-se que a LIBRAS é ou deve ser a língua materna dos surdos não porque é a língua natural dos surdos mas sim porque, tendo os surdos bloqueios para a aquisição espontânea de qualquer língua natural oral, eles sim é que só vão ter acesso a uma língua materna que não seja veiculada através do canal oral-auditivo. [...] As línguas de sinais são, pois, tão naturais quanto as orais para todos nós e, para os surdos, elas são mais acessíveis devido ao bloqueio oral-auditivo que apresentam, porém, não são mais fáceis nem menos complexas. Os surdos são pessoas e, como tal, são dotados de linguagem assim como todos nós. Precisam apenas de uma modalidade de língua que possam perceber e articular facilmente para ativar seu potencial linguístico e, conseqüentemente, os outros e para que possam atuar na sociedade como cidadãos normais. Eles possuem o potencial. Falta-lhes o meio. E a Língua Brasileira de Sinais é o principal meio que se lhes apresenta para “deslanchar” esse processo. (p.9)

Em 24 de abril de 2002, no Brasil, foi sancionada a Lei 10.436 que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Essa Lei traz em seu Art. 2º a obrigatoriedade do poder público em garantir formas institucionalizadas de apoio e difusão da Libras como meio de comunicação. Outro ponto principal da lei 10436 está em seu Art. 4º que diz:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN conforme legislação vigente. (Presidência da República, 2002).

Araújo (2012), observa que a Lei 10.436 e seus parâmetros tendem a apontar para o acesso e a inclusão das pessoas surdas à educação, tendo sido inéditas no Brasil tais ações para legitimação da Libras e o seu uso pelas comunidades surdas no país.

Três anos após o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais a Lei 10.436 foi regulamentada pelo Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005. Tal decreto trouxe para a Libras novas perspectivas, uma vez que inclui a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, e em todos os cursos de licenciatura em todas as instituições de ensino públicas ou privadas do país (Presidência da República, 2005).

Para além da obrigatoriedade do ensino de Libras na formação de professores em todo o país, o Decreto 5626 também busca garantir o atendimento das pessoas surdas pelas instituições federais de ensino. Ressalta-se aqui que o Instituto Federal de Brasília, objeto de estudo nessa tese, se enquadra como instituição federal de ensino vinculada diretamente ao Ministério da Educação, tendo então que, obrigatoriamente seguir as determinações do Decreto 5626 que, em seu Art. 14 define:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa;
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (Decreto 5626, 2005).

Observa-se que o IFB *Campus* Gama, o caso específico da Rede IFB em análise no nosso estudo, possuía, em 2016, dois intérpretes de Libras que atuavam em sala de aula acompanhando os estudantes surdos, porém a formação dos demais servidores da instituição pode ser considerada incipiente, de tal forma que para a efetiva comunicação dos estudantes surdos na escola, necessariamente estes deveriam estar acompanhados do intérprete, inclusive junto aos professores que demonstraram ter pouco ou nenhum conhecimento da Libras.

5. Educação Social, inclusão, identidade e diferença

Correia (2010) chama-nos a atenção para a necessidade de aclarar o conceito de inclusão que, nas suas palavras:

(...) não deve ser entendido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação assim o exija (...)", devendo a sua explicitação ser contextualizada – o autor, no seu trabalho, reporta-se em específico à situação do aluno com NEE e à sua "inserção na classe regular onde, **sempre que possível** [destaque do autor], deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio adequado (e. g., de outros técnicos, pais, etc.) às suas características e necessidades (Correia, 1994, citado por Correia 2010, p. 16).

A referência deste autor está de acordo com as preocupações do Educador Social enquanto profissional técnico implicado em processos de inclusão, desenvolvendo trabalho em equipe, seja em que contexto for, e necessariamente atento às características, às necessidades, aos contextos de inserção dos sujeitos alvo da sua ação – seja a perspectiva de entendimento destes contextos num sentido mais restrito, como a realidade de uma instituição educativa ou, mesmo, de uma sala de aula, seja numa perspectiva mais alargada como a comunidade onde os indivíduos vivem e interagem.

De acordo com Ghon (2006, p. 36),

"(...) entende-se por inclusão as formas que promovem o acesso aos direitos de cidadania que resgatam alguns ideais já esquecidos pela humanidade, como o de civilidade, tolerância e respeito ao outro; contestam-se concepções relativas às formas que buscam, simplesmente, integrar indivíduos atomizados e desterritorializados, em programas sociais compensatórios."

O que, de certa forma, vai ao encontro da ideia defendida por Marques (2014), segundo a qual a inclusão social pode ser definida como a forma pela qual a sociedade se adapta no intuito de incluir todas as pessoas em seus sistemas sociais gerais, que sofrem modificações, tornando-se capaz de atender às necessidades de seus membros, tendo esses como parceiros na discussão dos problemas e soluções. Nesse sentido, e referindo-se a portadores de algum tipo de necessidade especial, a autora defende que:

"a inclusão deve ocorrer em todos os níveis da sociedade de forma a garantir a autonomia das pessoas com deficiência, com condições de exercer seus direitos como todos os cidadãos. Nessa perspectiva, educação, como condição essencial para o desenvolvimento humano, precisa ser garantida, de fato, como direito de todos" (Marques, 2014, p. 25).

A inclusão atualmente, através de instrumentos legais, é tratada como direito e as instituições de ensino devem se organizar com vistas a criação de políticas e rotinas de

inclusão devidamente implantadas, garantindo o tratamento em iguais condições de oportunidades para toda a sociedade.

A perspectiva da educação inclusiva como processo fundamental e norteador para a Educação Especial vem, nos últimos anos, ganhando força e motivando a criação de diversas propostas e ações em vários países do mundo. O Brasil, como anteriormente referido, também assume a responsabilidade de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394 de 1996, o que estimulou discussões, debates e várias iniciativas para promoção da inclusão desse grupo de estudantes, dentre eles os surdos.

Evidentemente, a promulgação de leis, por si só, não garante o desenvolvimento de efetivas práticas de inclusão.

Ao falarmos de Educação Inclusiva, segundo Booth e Ainscow (2000, citados por Meserlian, 2009, p.38), devem ser consideradas três dimensões inter-relacionadas ao se objetivar uma educação de qualidade, com a construção de uma cultura inclusiva, de política inclusiva e de práticas inclusivas.

Meserlian (2009) define tais dimensões como:

- A dimensão da cultura inclusiva diz respeito à maneira como a filosofia de inclusão é partilhada pela comunidade escolar, tornando-a segura, acolhedora, colaborativa e estimulante, em que cada sujeito seja valorizado. Uma comunidade acolhedora é a base para a convivência de respeito e valorização das diferenças, implicando no desenvolvimento de valores que mobilizam as pessoas a pensarem, viverem e organizarem o espaço da escola. Esta dimensão considera que a criação de uma cultura de colaboração na escola é tão importante como a aquisição de conhecimentos e de competências;
- A dimensão política procura garantir que os princípios da inclusão sejam o centro do desenvolvimento da escola, com o propósito de melhorar a aprendizagem e a participação de todo o alunado. Nesta perspectiva, deve-se implantar políticas educacionais, com o objetivo de ampliar a capacidade da escola em responder adequadamente à diversidade de seus alunos, contemplando o desenvolvimento dos alunos como cidadão e não apenas as exigências administrativo-burocráticas dos sistemas de ensino, de forma a traduzir-se em mudanças nas condições objetivas, físicas, estruturais e pedagógicas da escola;
- A dimensão das práticas educativas reflete as duas dimensões já citadas: a da política e a da cultura inclusiva. As práticas educativas devem assegurar que as

atividades de sala de aula e as extraescolares promovam a participação e o engajamento de todos os alunos, considerando-se que as políticas educacionais e a cultura inclusiva interajam para superar barreiras em relação às dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas de todos os alunos. (p.38)

A autora ainda ressalta que os princípios e valores praticados a partir dessas três dimensões podem contribuir para maior eficácia do processo ensino aprendizagem de todos os estudantes e não somente daqueles que apresentam necessidades específicas.

Este enunciado de princípios, para a sua transposição à prática, implica, obrigatoriamente, um conhecimento aprofundado da realidade escolar e extra-escolar, um conhecimento, portanto, das necessidades percebidas como indispensáveis ao desenvolvimento de um conjunto de ações tendentes a alcançar a efetiva inclusão.

O que nos remete para um outro conceito que importa precisar: o de necessidades, num sentido mais abrangente do que o referente a determinada necessidade (ou incapacidade) específica.

De acordo com Pinto, Guerra, Martins & Almeida (2010), a necessidade corresponde à percepção de uma privação em relação a alguma coisa, tratando-se de “um sentimento multidimensionalmente orientado: *aquilo que faz falta* pode revestir-se de naturezas várias, pode ser de múltiplas coisas, nem sequer passíveis de identificação por referência a *objectos* materiais.” (p. 59). As autoras precisam que a insuficiente satisfação de dada necessidade, ou a sua de todo não satisfação, “pode causar danos às pessoas, às famílias e à sociedade – danos físicos, psíquicos ou sociais, que obstam à plena inserção social dos indivíduos e perturbam e prejudicam a optimização das oportunidades da vida individual e colectiva (The Young Foundation, 2006, referida por Pinto, Guerra, Martins & Almeida, 2010, p. 67).

No caso deste trabalho, é inegável que uma necessidade imediatamente reconhecível é a de encontrar uma forma de comunicação com o indivíduo surdo – já a tal nos reportamos e, tal como os autores referenciados, consideramos que encontrar a forma de ultrapassar a barreira de comunicação é condição basilar para o desenvolvimento de qualquer tentativa de inclusão.

Mas, por um lado, a satisfação da necessidade de comunicação não se restringe à concretização da relação indivíduo-indivíduo, implicando uma intervenção que vai muito além do processo comunicacional professor-aluno – importa não perder de vista que providenciar um intérprete, por si só, embora garanta possibilidades de comunicação não significa necessariamente incluir o aluno. Por outro lado, um aluno com NEE, no caso deste trabalho especificamente com problemas de audição, tem, como os demais, um conjunto de

outras necessidades, para além das que resultam da sua situação específica de não ser ouvinte, que não se limitam à sua condição de aluno dentro de uma sala de aula ou, sequer, dentro do espaço escolar.

Pinto, Guerra, Martins & Almeida (2010), na operacionalização que apresentam de necessidades desenvolvem uma tipologia que leva em linha de conta aspectos no âmbito do “ter” e do “ser” e que consideramos ser de grande pertinência no trabalho do educador social:

Necessidades físicas e de recursos (necessidades materiais e impessoais)

Condições materiais necessárias para assegurar a sobrevivência e evitar a privação (recursos económicos, as condições de habitação, emprego, as condições de trabalho, a saúde, qualidade do ambiente).

Necessidades de Competências e Capacidades

Competências e aptidões necessárias para a integração na sociedade, exercício da liberdade (Sen; Veenhoven – *life-ability*) e possibilidade de influenciar e gerir mudança(s).

Necessidades socio-afectivas

Necessidades de relacionamento (amizade, trabalho, família e parentesco), sentimentos de pertença, suporte emocional, aconselhamento, compreensão – *the need for others*, participação na comunidade local, constituição de identidades pessoais e sociais.

Necessidades de desenvolvimento pessoal e bem-estar

Necessidades de reconhecimento, realização pessoal, bem-estar, felicidade.

(Pinto, Guerra, Martins & Almeida, 2010, p. 73)

Embora advertindo para a não hierarquização dos diferentes tipos de necessidades que identificam, as autoras salientam o carácter contaminante do primeiro tipo sobre os demais. Sem dúvida que as condições materiais de existência se irão refletir noutras dimensões de vida dos sujeitos, mas não respeitam apenas a recursos económicos; neste tipo estão incluídas, também, questões relativas a saúde – ora se tomarmos o entendimento médico da surdez rapidamente entendemos as suas implicações nas outras dimensões apontadas na tipologia citada e a agregação possível de várias.

Há que considerar que para além da sua condição de não ouvintes, estes alunos trazem consigo, tal como os restantes, as suas histórias de vida, a sua posição de classe, as suas vivências pessoais e familiares, sociais e culturais.

Reis (2013) nos mostra que além da visão clínica da surdez, num viés antropológico, podemos abordar a cultura e a identidade próprios dessa minoria, considerando o surdo como diferente. Dessa forma, os surdos são colocados como um grupo organizado comunitária/culturalmente.

Gonçalves (2006) conceitua cultura como um movimento, dinâmica e processo de interação simbólica de sujeitos, levando ao surgimento de novos espaços partilhados. Nessa concepção a cultura é vista como formadora da identidade pessoal e coletiva. A cultura pode ser definida como um todo complexo formado por conhecimentos, crenças, artes, moral, leis e até mesmo a língua e formas de comunicação adquiridos pelo ser humano enquanto membro de uma sociedade (Reis, 2013). Laraia (2001, citado por Reis, 2013, p.64) complementa que “O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam”. (p.63)

De acordo com o conceito de cultura citado acima, percebe-se que os surdos possuem características peculiares, sendo definido por Araújo (2016) como uma cultura específica diante das demais, multifacetada e própria do surdo que a apresenta de forma visual, onde o pensamento e a linguagem são de ordem visual e gestual sendo por isso tão difícil de ser compreendida pela cultura ouvinte.

De acordo com Silva (2000) a identidade refere-se a “aquilo que eu sou” como: “sou brasileiro”, “sou homem”, “sou negro”, “sou heterossexual”, enquanto que a diferença refere-se a “aquilo que o outro é” como: “ela é portuguesa”, “ela é caucasiana”, “Ela é homossexual”, havendo uma relação de estreita dependência entre as duas. O autor afirma ainda que identidade e diferença não são naturais, pelo contrário, são criações culturais e sociais.

Para Gonçalves (2006) a identidade e a diferença são capazes de determinar as relações de poder, impondo estilos e padrões na sociedade, onde tal representatividade é capaz de determinar quais grupos sociais serão majoritários e quais estarão à margem dela. O autor complementa que neste contexto estão incluídas as identidades surdas, sendo considerados como um grupo subalterno, inferior, minoritário, segundo esta representação.

Para Silva (2000):

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O

poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (p.81)

Reis, em 2013, ressalta que é importante esclarecer que a diferença é tida como uma marca identitária do surdo, que não se vê como deficiente, mas sim diferente, com o direito e a necessidade de se posicionar em sociedade reafirmando essa diferença e suas características próprias, determinantes para a aceitação deste grupo na sociedade. O que de resto, acrescentamos, acontece com outras minorias com base noutros marcadores de diferenciação.

Nata (2011) define minoria cultural como um grupo de pessoas diferenciado de outros, em uma mesma sociedade, pela língua, religião, cultura, história, nacionalidade, raça ou etnia, sendo a consciência coletiva o fator fundamental que assegura a coesão do grupo. O autor afirma ainda que, embora existam dificuldades de se definir fronteiras objetivas de definição ou separação entre os grupos culturais, tanto os membros de uma minoria, como de uma maioria, vêem-se a si próprios e vêem os outros como grupos diferenciados e separados, muitas vezes definindo conotações entre os grupos. Nesse contexto, os surdos seriam vistos como um grupo, uma minoria cultural, com uma cultura e língua próprias, entre uma maioria cultural ouvinte.

Benhabib (1996, citado por Nata, 2011, p.26) aborda a coexistência de diferentes comunidades culturais como um desafio particular à democracia, sendo a negociação entre essas diferentes identidades uma questão política global que enfrentamos atualmente. Nesse sentido, o multiculturalismo entra como uma forma de intervenção social, cultural e política, numa grande variedade de perspectivas fora das tradições dominantes.

Para Gonçalves (2006) a expressão 'pluralismo cultural':

Erigiu-se em símbolo das nossas sociedades [...] contemporâneas e constitui o resultado do entrelaçamento de uma série de fenômenos que têm vindo manifestar-se no espaço público, sobretudo em sintomas de rupturas nas relações sociais, tais como o racismo, a discriminação, a exclusão social, a falta de igualdade de oportunidades ou nos mais diversos fundamentalismos. (p.112)

Cabe ressaltar que, para Carvalho e Baptista (2004), a diversidade não é necessariamente ocasião de dispersão ou ameaça às identidades. Ao contrário disso, a diversidade é importante para a resolução adaptada e integrada de problemas que possam ter repercussões universais, podem por isso ser localmente enfrentados. Os autores abordam a importância da Educação Social, num espaço antropológico do saber que é o da contemporaneidade, para o acesso ao saber, e o uso que dele se faz, no sentido de

construção de uma cultura política da solidariedade. Sendo assim, o enquadramento teórico de atividades ou projetos ligados ao trabalho social em que, de alguma forma, se implicam valores sociais, culturais, religiosos e políticos devem estar fundamentados e validados numa legitimação abrangente de toda a complexidade humana, social e cultural.

Para Reis (2013) o multiculturalismo pode favorecer uma mudança nas relações entre questões de identidade e diferenças de classe, gênero, etnia e outras, todas abertas a serem discutidas. O reconhecimento da diferença é o primeiro passo para a inclusão e interação entre as culturas e o diferente.

A Educação Social e a figura do educador social estão intimamente ligados à construção e afirmação das identidades pessoais. Como afirmam Carvalho e Baptista (2004), a educação social sempre atenta aos défices de humanização das nossas sociedades, sobrevaloriza compensatoriamente este aspecto e promove projetos de construção da identidade pessoal, de acordo com estratégias relacionais refletidas e operacionalizadas pela pedagogia social.

Ao adentrarmos nas relações multidimensionais da Educação Social, vale ressaltar que essa área de atuação do educador social, de acordo com Carvalho e Baptista (2004), corresponde a um espaço profissional desenhado no ponto de encontro, e de cruzamento, entre a área do trabalho social e a área da educação, fato que justifica certa ambiguidade quanto a afirmação da identidade profissional do Educador Social, permeando a abordagem social e educacional dos grupos assistidos.

Carvalho e Baptista (2004) definem que:

Reflexividade, polivalência técnica, criatividade, adaptabilidade e dinamismo são características fundamentais do saber profissional dos educadores sociais. Para que a sua intervenção possa ser avaliada como eficaz, é necessário que o educador social se afirme como um bom intérprete da realidade social, realidade esta inevitavelmente problemática e multifacetada [...] São as práticas de relação, de mediação e de hospitalidade que permitem transformar o mundo numa casa para todos os seres humanos. É, pois, nesse sentido que os educadores devem ser valorizados como promotores das chamadas redes sociais, tanto primárias como secundárias ou terciárias. (p.83)

Capítulo II – Aspectos metodológicos, técnicos e procedimentos de investigação

Neste capítulo serão apresentadas as opções metodológicas e técnicas, bem como os procedimentos desenvolvidos na condução e desenvolvimento da pesquisa, instrumentos utilizados na coleta e análise das informações, breve caracterização do contexto em que se desenvolveu e dos sujeitos envolvidos.

1. Opções metodológicas e técnicas

Começamos por salientar que a pesquisa foi realizada no *Campus* Gama do Instituto Federal de Brasília, podendo considerar-se que configura a situação de um estudo de caso.

Considerou-se que seria mais adequado para se alcançar os objetivos propostos a centrar o processo de pesquisa num caso único, dirigido a um grupo específico, procurando explorar e descrever a realidade vivida pelo público-alvo (estudantes surdos) durante a formação básica (escolas anteriores) e formação técnica (ofertada no IFB), no que diz respeito às dificuldades encontradas pela limitação da surdez.

Segundo Yin (2001) O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, de forma abrangente, com o uso de múltiplas fontes de evidência em prol de um grupo de questões. O autor ainda afirma que o estudo de caso pode ser desenvolvido com o uso de múltiplos instrumentos, sendo quantitativos ou qualitativos. Ainda de acordo com Yin (2001) estudo de caso utiliza de várias fontes de evidências, incluindo a observação direta e série sistemática de entrevistas, que serão utilizadas nesse trabalho. Bell (1997) afirma que:

[...] a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso e é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo (p.23).

Apesar de considerarmos o nosso posicionamento como estudo de caso, estamos conscientes que, neste trabalho, o mesmo não é feito com a profundidade e a intensividade que caracteriza os estudos de caso; contudo, o objeto empírico se delimita num espaço territorial em concreto (o *Campus* Gama, entre os vários *Campus* do IFB) e, neste, ainda, a pesquisa se orienta para a situação singular do processo de inclusão de estudantes surdos,

procurando conhecer articulações que se estabelecem entre vários atores e várias dimensões que se combinam na constituição de tal processo de inclusão.

Dooley (2002, citado por Meirinho & Osório, 2010, p. 52) refere que:

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar [sublinhados nossos], ou para descrever um objecto ou fenómeno (p. 343-344).

Sublinhamos, na citação do autor, dois aspectos que entendemos como fundamentais neste trabalho. Um dos quais relativo ao carácter necessariamente exploratório desta investigação dado que não existe, no âmbito do IFB nem do *Campus* Gama trabalho sistematizado, de base científica, sobre os sujeitos desta investigação, os estudantes com insuficiência auditiva; como se verá mais adiante a sua presença é reduzida a um número pouco expressivo no *Campus* o que, para o autor deste trabalho se constitui como preocupação – quer no âmbito da educação social, domínio em que se inscreve a investigação, quer no âmbito da sua atividade profissional enquanto gestor implicado na missão estabelecida para a criação desta rede de instituições educativas e que é a de envidar todos os esforços para servir a todo o tipo de público. Estabelece-se, assim, a ligação com o segundo aspecto que destacamos na citação acima apresentada, a de procurar informação que permita, posteriormente, desenvolver e aplicar soluções na circunstância concreta de estudantes que apresentem problemas auditivos refletindo sobre as nossas práticas numa perspectiva de melhoria. Embora este trabalho seja apenas uma primeira etapa de um longo percurso, a nossa expectativa é a de que possa contribuir para construir esse caminho.

Ainda que num estudo de caso se possa recorrer a diferentes estratégias metodológicas, nesta pesquisa optou-se por desenvolver uma abordagem qualitativa com vistas a uma compreensão dos comportamentos e entendimentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. De acordo com Serrano (1994) os métodos qualitativos proporcionam um maior nível de compreensão da realidade social, dos motivos e das crenças que estão por detrás das ações desenvolvidas pelos sujeitos.

Para Denzin e Lincoln (1994, citados por Meirinho & Osório), “a palavra qualitativa implica uma ênfase em processos e significados que não são examinados nem medidos (se chegarem a ser medidos) rigorosamente, em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência.” (p.4).

Guerra (2006) ressalta a grande fluidez das metodologias qualitativas quanto às formas de aplicação e tratamento, voltadas para o sentido da ação social de sujeitos concretos, tendo a análise qualitativa como ponto principal, as redes sociais, estratégias, representações e trajetórias dos atores, valorizando a vida social da qual estes são integrantes. A autora, buscando caracterizar a expressão “métodos qualitativos”, afirma que se trata de uma variedade de técnicas interpretativas que buscam descrever e traduzir determinados fenômenos sociais que se produzem relativamente de forma natural, dando mais atenção ao significados destes fenômenos que à sua frequência.

No âmbito desta opção metodológica, no presente estudo recorreu-se à entrevista como técnica central na recolha de informação, tendo, complementarmente, sido desenvolvida observação direta e realizada uma consulta de documentos em diversos arquivos relacionados aos estudantes surdos em setores específicos do IFB *Campus* Gama.

Marconi & Lakatos (2012) afirmam que a pesquisa documental se caracteriza pela fonte de coleta de dados que está restrita a documentos, escritos ou não, considerados como fontes primárias, podendo ser consultados no momento em que ocorre o fenômeno analisado ou posterior ao acontecimento. Gil (2007), ressalta que a pesquisa documental vale-se de quaisquer documentos elaborados com finalidades diversas como documentos institucionais mantidos em arquivos de empresas ou órgãos públicos, relatórios, relatos de pesquisa, compilações estatísticas, ou seja, todo documento produzido dentro de uma organização.

Bardin (1977) define análise documental como uma operação, ou conjunto destas, que visam a representação do conteúdo de determinado documento em um formato diferente, sob uma nova perspectiva relativa ao formato original deste. O objetivo desse novo formato é facilitar o acesso a determinadas informações de interesse para o observador, passando de um documento primário (bruto) para um documento secundário, que é uma representação do primeiro. Neste trabalho foi realizada uma análise documental em documentos produzidos pela Instituição, o IFB *Campus* Gama, acerca dos estudantes surdos. Foram analisados documentos utilizados para a matrícula dos estudantes e documentos gerados pelas Coordenações da instituição acerca do rendimento e atendimento dos estudantes. Para além destes, foram analisados também documentos Institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014 a 2018 e a resolução 24/2013 que trata do funcionamento e atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE.

Foi, igualmente, desenvolvida observação direta, dada a relação do pesquisador com a Instituição pesquisada, onde é servidor atuante na gestão do IFB *Campus* Gama ao longo dos últimos 6 anos, tendo tido a oportunidade de interação com o público entrevistado. Para Bogdan e Biklen (1994), uma das técnicas de recolha de dados em uma instituição de ensino consiste na observação direta, que pode ser desenvolvida em um local específico da instituição (salas de aula, sala dos professores, refeitório), um determinado grupo de pessoas (membros da equipe de basquetebol, professores de um determinado departamento) ou qualquer atividade da escola. Para Marconi & Lakatos (1996, citados por Oliveira, M. F., 2011, p. 38) a observação direta pode ser considerada como uma forma de coleta de dados tendo por objetivo “conseguir informações sob determinados aspectos da realidade” auxiliando o pesquisador a “[...] identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”.

Uma ressalva impõe-se quanto ao desenvolvimento desta modalidade de pesquisa. Embora a mesma não tenha sido decorrido de forma sistemática com fins investigativos ao longo dos anos em que colaboramos enquanto servidores da instituição e, decorrentemente, não obedecendo aos pressupostos de uma observação organizados em torno de objetivos concretos definidos num desenho de pesquisa previamente elaborado, fomos ganhando familiaridade com o objeto de estudo e adquirindo conhecimentos sobre o mesmo que se revelaram importantes não só na interpretação da informação recolhida seguindo outras modalidades de pesquisa como também na própria organização das formas de abordagem ao objeto. Ainda, após a concretização do projeto orientador desta investigação, e na fase de levantamento de informação, a observação realizada decorreu já com um olhar mais dirigido tendo subjacentes os objetivos a que nos propusemos.

Quanto à entrevista, a nossa técnica central, de acordo com Gressler (2007) consiste em uma conversação entre duas pessoas, no intuito de obter as informações necessárias para uma investigação, com a devida orientação da conversa com vistas a atingir o objetivo definido.

Para Marconi & Lakatos (2012):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (p.80)

Para Gressler (2007) a entrevista semiestruturada, ou focalizada, é desenvolvida quando existe um corpo de questões das quais o entrevistador parte para a exploração aprofundada, requerendo habilidades do entrevistador para manter o foco e reconhecer os

pontos significativos, evitando os elementos tendenciosos que podem surgir durante a entrevista.

Para Bogdan e Biklen (1994), mesmo que os indivíduos que fazem investigação qualitativa selecionem questões específicas a serem utilizadas na recolha dos dados necessários, a abordagem à investigação não tem como único objetivo a resposta às questões prévias definidas. Para os autores, a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

As entrevistas, registadas em suporte vídeo, seguindo um guião semiestruturado, foram realizadas com sete estudantes surdos atendidos pelo *Campus* entre julho de 2010 e março de 2016; além dos estudantes surdos foram, também, entrevistados cinco professores que em algum momento atuaram junto aos estudantes surdos, cinco estudantes ouvintes que estudaram com colegas surdos e dois intérpretes de Libras do *Campus*. Perfazendo, assim, um total de 19 entrevistas.

Bogdan e Biklen (1994), definem o termo “dados” como os materiais em bruto que os investigadores recolhem no ambiente em que estão a estudar. São então os elementos que formam a base da análise proposta. As transcrições das gravações realizadas em todas as entrevistas constituem os principais dados de análise a serem utilizados nesse trabalho, mas não serão os únicos, uma vez que, para os autores citados, todos os documentos acessados pelo investigador se configuram como dados da pesquisa. Os dados incluem os elementos necessários para organizar e pensar de forma adequada as informações de interesse acerca dos aspectos que queremos explorar.

Para Bogdan e Biklen (1994), os investigadores devem frequentar os locais do estudo, entendendo que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os autores afirmam ainda que:

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar

os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos (p.48)

Para Bardin (1977) a análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas, com procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição, voltados à análise das comunicações, sendo aplicada em discursos, com a finalidade de apurar as descrições destes.

Bardin (1977) afirma que:

[...] a tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efectuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura 'à letra', mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano, não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou significados (manipulados), outros 'significados' de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (p.41)

Relembrando os objetivos a que nos propusemos, é a partir do conhecimento do percurso formativo de estudantes surdos que frequentam, ou já frequentaram, cursos no IFB *Campus* Gama, que iremos procurar identificar as dificuldades e as necessidades que sentiram durante a sua formação, atendendo à forma como se desenvolve o processo interacional com outros atores, nomeadamente, os professores, os intérpretes e os colegas ouvintes, sendo estes, igualmente ouvidos através da realização de entrevistas. A partir de experiências relatadas, positivas e negativas, almejamos sistematizar linhas de ação que permitam nortear uma intervenção futura, que seja eficaz e que contribua para o desenvolvimento de efetivos processos de inclusão, promotores de uma permanência de sucesso de alunos surdos no meio escolar.

Embora procurando que os entrevistados não ficassem presos a um roteiro de entrevista muito específico, considerou-se necessária a elaboração de documentos norteadores da coleta de dados, para a qual tivemos como ponto de partida as seguintes perguntas: Quem é o estudante surdo? Como se dá a comunicação do indivíduo surdo na escola? Como é a relação dos surdos com os ouvintes e professores? Quais foram as maiores dificuldades para a permanência na escola? Como se dá o processo de inclusão desse grupo no IFB? O que o IFB faz para garantir a permanência do estudante surdo na escola?

Tais questões foram fundamentais para orientar a condução das entrevistas, que seguiram um guião orientador em cada grupo de entrevistados, conforme quadros 1 a 4 (estudantes surdos, os docentes, os estudantes ouvintes e os intérpretes de Libras, respetivamente).

Quadro 1: Guião de entrevista estudantes surdos

Determinação dos blocos	Objetivos específicos	Formulação de questões
Dados gerais sobre o itinerário formativo do estudante e a relação com a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	✓ Conhecer o itinerário formativo do estudante e a adaptação deste à escola na educação básica. Identificar a relação do estudante com a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	A identificação da surdez em sua vida (tipo, idade, etc.)
		Primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS
		- A LIBRAS foi sua primeira língua? Com que idade teve o primeiro contato?
		Acompanhamento de intérprete de LIBRAS na educação básica
		Dificuldades enfrentadas na educação básica
		Aspetos mais relevantes da sua formação escolar
		Vivência fora da sala de aula (espaço, barreiras, serviços, funcionários; condições de deslocação casa/IFB);
		Em quais disciplinas teve maior dificuldade?
		Com que idade concluiu o ensino médio?
		Quais foram os pontos positivos que o ajudaram a concluir o ensino básico? (Material adaptado, recursos visuais, metodologia de ensino adaptada)
Interação com os estudantes ouvintes, intérpretes e professores durante a formação básica e o ensino no IFB	✓ Identificar como se dá o relacionamento dos entrevistados com os alunos ouvintes, intérpretes e professores.	A interação dos surdos com estudantes ouvintes
		A interação dos surdos com os intérpretes de LIBRAS
		A interação dos surdos com os professores
Permanência do estudante no IFB	✓ Conhecer a relação dos entrevistados com o IFB - Identificar os motivos da não permanência, quando houver, do estudante no IFB	Como conheceu o IFB e a motivação para se matricular no curso em questão
		Pontos positivos que ajudaram na permanência no IFB
		Dificuldades encontradas durante os estudos no IFB
		Quais foram os pontos positivos que o ajudaram durante o curso no IFB? Material adaptado? Recursos visuais? Metodologia de ensino adaptada?
		Quanto tempo entre a conclusão do ensino médio e o início do ensino técnico?
		Passou por alguma reprovação durante a formação básica ou no IFB?
		Continua estudando no IFB? Se não, por que saiu?
		Está trabalhando? Já estava trabalhando durante o curso? É na área do curso?
		O que a instituição de ensino pode fazer para facilitar o aprendizado do aluno surdo?
Comparação entre as escolas de educação básica e o IFB	✓ Perceber a visão do entrevistado acerca das diferenças entre as escolas regulares da educação básica e o IFB	- Quais são as dificuldades enfrentadas em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos?
		- Quais as diferenças encontradas no atendimento das escolas anteriores e o atendimento dado no IFB?
		- Como você avalia o processo de inclusão dos alunos surdos no IFB?

Quadro 2: Guião de entrevista estudantes ouvintes

Determinação dos blocos	Objetivos específicos	Formulação de questões
Visão dos estudantes ouvintes quanto ao trabalho em conjunto com os surdos	Compreender a visão do aluno ouvinte a respeito da inclusão dos surdos em sala de aula	- Como é a relação entre alunos surdos e ouvintes?
		- Como você se comunica com os colegas surdos?
		- Qual o seu nível de conhecimento da LIBRAS? Tem interesse em aprender? Por que?
		- Como você avalia o processo de inclusão dos alunos surdos no IFB?
		- Quais os aspectos positivos de ter colegas surdos em sala de aula?
		- Quais as dificuldades em estudar com os alunos surdos?
		- Avaliar as condições do IFB (espaço, serviços, relação entre os demais servidores e os alunos surdos)

Quadro 3: Guião de entrevista professores

Determinação dos blocos	Objetivos específicos	Formulação de questões
Formação docente para educação de surdos	Identificar a relação do professor com a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	- Possui formação específica para a educação de surdos?
		- Qual o seu nível de conhecimento da LIBRAS?
Processo ensino aprendizagem entre surdos e ouvintes	Conhecer a relação entre os estudantes surdos e ouvintes na visão do professor Identificar as dificuldades na docência para surdos	- A interação entre estudantes surdos e ouvintes em sala de aula
		- Dificuldades em sala de aula para o ensino de surdos
		- Como o professor pode facilitar o aprendizado do estudante surdo
		- Avaliar as condições do IFB (espaço, serviços, relação entre os demais servidores e os alunos surdos)
Inclusão de estudantes surdos e a atuação do intérprete de LIBRAS	Perceber A visão do entrevistado acerca do processo de inclusão de estudantes surdos no IFB Compreender A visão do professor quanto A atuação do intérprete de LIBRAS Em sala de aula	- Quais são as suas expectativas quanto ao desempenho dos alunos surdos em sala?
		- Como você avalia o processo de inclusão dos alunos surdos no IFB? - Qual a importância da presença do intérprete de LIBRAS em sala de aula?

Quadro 4: Guião de entrevista intérpretes de Libras

Determinação dos blocos	Objetivos específicos	Formulação de questões
Processo ensino aprendizagem entre surdos e ouvintes	Conhecer a relação entre os estudantes surdos e ouvintes na visão do professor Identificar as dificuldades na docência para surdos	- A interação entre estudantes surdos e ouvintes em sala de aula
		- Dificuldades em sala de aula para o ensino de surdos
		- Como o professor e o intérprete podem facilitar o aprendizado do estudante surdo
		- Avaliar as condições do IFB (espaço, serviços, relação entre os demais servidores e os alunos surdos)
Inclusão de estudantes surdos e a atuação do intérprete de LIBRAS	Perceber a visão do entrevistado acerca do processo de inclusão de estudantes surdos no IFB Compreender a visão do intérprete de	- Quais são as suas expectativas quanto ao desempenho dos alunos surdos em sala?
		- Como você avalia o processo de inclusão dos alunos surdos no IFB? - Como se dá a atuação do intérprete de LIBRAS em sala de aula?

	LIBRAS quanto a sua própria atuação em sala de aula	- Avaliar as suas condições de serviço no IFB.
--	---	--

As entrevistas foram realizadas no período de dezembro de 2015 a março de 2016, tendo decorrido dentro do *Campus Gama*, somente com a presença do entrevistador e o entrevistado e, quando necessário, do intérprete de Libras. As entrevistas foram registradas em vídeo e, posteriormente, transcritas pelo pesquisador.

Ao serem entrevistados os estudantes surdos, contou-se com a presença de um intérprete de Libras, servidor do IFB *Campus Gama*, que fez a tradução entre as questões colocadas pelo pesquisador para o entrevistado e, posteriormente, a tradução da Libras utilizada pelo surdo para o português. A transcrição dos depoimentos feitos pelos surdos foi feita a partir da fala do intérprete. Ressalta-se aqui a dificuldade, nalguns momentos dos discursos, em definir o sujeito das falas, durante as transcrições, uma vez que os intérpretes ora tratavam os surdos em primeira pessoa durante sua interpretação, exemplo: “quem descobriu a surdez foi a minha mãe”, ora como terceira pessoa na fala, exemplo: “disse que a mãe dele foi quem descobriu a surdez”. Tentou-se então, predominantemente, utilizar a primeira pessoa nas falas registradas dos estudantes surdos, sem interferir no contexto das falas originais.

O que nos remete para outras preocupações que não podemos deixar de referir, relativas às condições de produção das entrevistas. Como refere Ferreira (2014):

“(...) mesmo tentando normativizar procedimentos, não há possibilidade de eliminar eventuais “fatores perturbadores” na situação social que uma entrevista envolve. Este entendimento implica renunciar às reivindicações de neutralidade dos dados obtidos através da entrevista, e reconhecer que o respetivo processo de validação passa pela contextualização das situações sociais em que são produzidos (p. 983-984).

O autor apresenta uma reflexão sobre as práticas de realização de entrevistas, alertando para um conjunto de procedimentos a ter em conta na sua condução (a que chama “artes e manhas”) e dá particular atenção aos “fatores perturbadores”, os quais, não sendo possível eliminar do processo interacional que decorre numa entrevista, devem ser considerados em termos dos seus efeitos. Entre os fatores perturbadores, explicita os que se referem a *expectativas*, “resultantes do que esperam e motiva os interlocutores a concederem a um desconhecido o seu tempo e opiniões”, os que se referem à “*inquirição*, decorrentes da forma como o guião está construído, como as questões são colocadas e como a entrevista é conduzida” e os que se referem em concreto ao *processo interacional*,

resultando, estes, “dos sinais sociais exteriorizados pelo entrevistador e pelo entrevistado” (Ferreira, 2014, p. 984).

No nosso caso, no caso particular das entrevistas com alunos não ouvintes, quer no que respeita à inquirição, concretamente, quer no que respeita à interação entrevistado/entrevistador, temos um terceiro elemento a interferir na dinâmica da situação de produção da entrevista – o intérprete. Figura sem a qual a pesquisa ficaria inviabilizada, dado que o investigador não é proficiente na língua de sinais, mas que, temos consciência, se constitui como mais um fator perturbador.

Assim, tentamos em primeiro lugar preparar o intérprete para a tarefa que lhe era pedida, explicando-lhe a importância de não introduzir explicações/interpretações das falas dos entrevistados mas sim cingir-se, o mais possível, à sua fiel reprodução, e procuramos, também, ser mais dirigidos nas questões colocadas, o que poderá ter levado, provavelmente, a que se perdesse uma maior espontaneidade nas narrativas dos sujeitos entrevistados. Contudo, e de acordo com o autor acima referido, mais importante do que defender um processo neutro (o que não acontece seja em que situação de entrevista for, muito menos nestas condições específicas) é contextualizar as circunstâncias em que ocorre a produção dos discursos e ter em linha de conta que a análise efetuada resulta de uma interação mediada por um intérprete.

Quanto ao processo de análise da informação recolhida, numa fase inicial procedeu-se à transcrição de todas as entrevistas, tendo este trabalho sido realizado em duas etapas. Na primeira etapa os vídeos foram assistidos inúmeras vezes pelo pesquisador, que então transcreveu em texto as respostas dos entrevistados às questões colocadas no guião de entrevista. Teve-se o cuidado de registrar rigorosamente como o foi falado, para garantir ao máximo a fidedignidade das informações extraídas dos entrevistados. Em seguida, foi feita a leitura dos textos extraídos, sobre os quais foi desenvolvida uma análise de conteúdo com agrupamento das respostas em categorias temáticas (cujas tabelas de síntese remetemos para os Anexos deste trabalho).

2. Contextualização quanto ao lócus da pesquisa: A Rede Federal de Educação Profissional

A Rede Federal de Educação Profissional foi criada pela Lei 11.892 em 29 de dezembro de 2008. De acordo com o Ministério da Educação (2016b) a Rede Federal de Educação Profissional foi formada pela junção de 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é fruto de toda a história da educação profissional do Brasil, desde o ano de 1909. Naquele ano de 1909 o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices, que eram destinados ao ensino profissional primário gratuito (Ministério da Educação, 2016b). Em 1937, por força da Lei 378, as escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais, passando a ofertar o ensino profissional em todos os ramos e graus. Já em 1942, o Decreto 4127 transforma os Liceus em Escolas Industriais e Técnicas, onde o ensino profissional passa ao nível secundário, hoje conhecido como ensino médio.

Para o Ministério da Educação (2016b), foi a partir do Decreto 4127 de 1941 que iniciou-se formalmente o “processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação” (p.4). Em 1959 as Escolas Industriais e Técnicas sofrem nova mudança, devido a aceleração do processo de industrialização do país, tornando-se autarquias do Ministério da Educação com autonomia didática e de gestão e ganhando um novo nome: Escolas Técnicas Federais.

A partir de 1978 inicia-se um processo gradativo, por meio de decretos específicos para cada Escola Técnica Federal, em que as transformava em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, cuja mudança conferiria mais uma atribuição às instituições de ensino que era a possibilidade de formação de engenheiros de produção e tecnólogos. Essa migração era feita com base em critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em consideração as instalações físicas, laboratórios e equipamentos adequados, além de condições técnico-pedagógicas e administrativas, recursos humanos e financeiros necessários para a bom funcionamento de cada CEFET (Ministério da Educação, 2016b).

Para o Ministério da Educação (2016b):

A educação profissional e tecnológica assume valor estratégico para o desenvolvimento nacional resultante das transformações ao longo das últimas décadas na Rede Federal, cuja visibilidade social apenas recentemente começou a tomar forma com a criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com os esforços para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em andamento, e com a intensificação e diversificação das atividades de ensino visando a atender os mais diferenciados públicos nas modalidades: presencial, semi-presencial e a distância. (p.7)

Várias foram as mudanças na educação profissional do país, com o surgimento de vários CEFET, até o início da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de

Educação Profissional e Tecnológica, em 2007, que culminou na Criação dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Essa Lei em seu Artigo 2º define os Institutos Federais como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicâmpus, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas”.

Para o Ministério da Educação (2016b):

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está fundamentada numa história de construção de 100 anos, cujas atividades iniciais eram instrumento de uma política voltado para as “classes desprovidas” e hoje se configura como uma importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Esse é o elemento diferencial que está na gênese da constituição de uma identidade social particular para os agentes e instituições envolvidos neste contexto, cujo fenômeno é decorrente da história, do papel e das relações que a Educação Profissional e Tecnológica estabelece com a ciência e a tecnologia, o desenvolvimento regional e local e com o mundo do trabalho e dos desejos de transformação dos atores nela envolvidos. (p.7)

O Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) foi criado pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, passando a compor a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo uma autarquia do Ministério da Educação.

O IFB é uma instituição pública que oferece Educação Profissional gratuita, na forma de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC), educação profissional técnica de nível médio, educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação e licenciaturas, articulados a projetos de pesquisa e extensão. A estrutura *multicampi* do IFB faculta à instituição fixar-se em vários eixos tecnológicos, diversificando seu atendimento, em conformidade com a vocação econômica das regiões administrativas do Distrito Federal. É composto por uma Reitoria (com sede no Plano Piloto) e 10 *campi* distribuídos pelo Distrito Federal: Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião, Taguatinga e Taguatinga Centro (Instituto Federal de Brasília, 2015).

De acordo com o organograma do IFB, divulgado no site da Instituição, além da Reitoria e Chefia de Gabinete, o IFB ainda possui cinco Pró-Reitorias, sendo: de Ensino (PREN), de Administração (PRAD), de Pesquisa e Inovação (PRPI), de Extensão (PREX) e de Desenvolvimento Institucional (PRDI). O IFB conta também com um Núcleo de

Comunicação Social (NUCS), Núcleo de Tecnologia da Informação e Comunicação (NTIC) e um Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE).

Marques (2014), nos lembra que o IFB, por pertencer à Rede de Educação Profissional e Tecnológica, deve ter suas ações de inclusão baseadas na ação TEC NEP (Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas). Tal ação foi implantada na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. De acordo com o Ministério da educação (2016a):

O TEC NEP é uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino. (p.1)

Para Marques (2014), a ação TEC NEP orientou a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas em cada *Campus* do IFB sendo este o responsável pela “Educação para a Convivência” que articula pessoas e setores para o desenvolvimento de ações de inclusão.

O IFB apresenta também em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI um capítulo que trata do Atendimento às Pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais ou com Mobilidade Reduzida, que prevê, dentre várias outras ações, a acessibilidade comunicacional para o público surdo, providenciando e disponibilizando profissionais qualificados em tradução e interpretação em Libras em todos os cursos/turmas em que tiverem alunos surdos ou surdos oralizados matriculados, assim também para os eventos internos e externos que sejam organizados pelo IFB (Instituto Federal de Brasília, 2014).

Outra política de incentivo a escolarização de pessoas com necessidades específicas está no método de reserva de vagas para pessoas com deficiência previsto nos editais de oferta de vagas do IFB, onde 5% das vagas são destinadas a este público, independente da limitação que o indivíduo venha a apresentar. Para tal, basta apresentar um laudo médico que confirme a deficiência para poderem concorrer dentro dessa reserva de vagas.

Seguindo a legislação vigente no país e as determinações do Plano de desenvolvimento Institucional, o IFB regulamenta, através da Resolução 24 de 16 de

outubro de 2013, o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Esse núcleo passa a responder pelas atividades de inclusão das pessoas com necessidades específicas em cada *Campus* do IFB. Tal resolução em seu artigo 4º prevê:

O NAPNE tem por finalidade promover a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e, na medida do possível, as atitudinais, de forma a promover inclusão de todos(as) na educação profissional e tecnológica.

Dessa forma, todos os estudantes do IFB que se identifiquem como portadores de necessidades específicas terão assistência desse núcleo no que concerne a organização do atendimento, adaptação de material e melhor contato dentro do ambiente escolar entre tais estudantes e os demais pertencentes à essa comunidade. Atualmente os intérpretes de Libras do *Campus* Gama têm seus postos de trabalho na sala destinada ao NAPNE, o que facilita o contato daqueles que necessitem dessa assistência.

O IFB *Campus* Gama está localizado no Setor de Múltiplas Atividades lote 01 da DF 480, Região Administrativa do Gama em Brasília. Oferece formação nas áreas de Alimentos, Administração, Química, Logística, Agronegócio e Cooperativismo. A vocação do *campus* foi definida por meio de consultas públicas à sociedade e tendo como base dados socioeconômicos da região. Quanto a estrutura o *Campus* Gama possui um bloco administrativo que tem 26 salas, 3 salas destinadas aos professores, biblioteca, um ginásio, um auditório com capacidade para 250 pessoas e dois outros blocos com 24 salas de aula e 15 laboratórios. Tem capacidade para atender 1200 estudantes com um corpo técnico de 42 profissionais e 58 professores efetivos das diversas áreas de atuação do *Campus*. Possuía, no primeiro semestre de 2016, 1079 estudantes devidamente matriculados.

No *campus* são oferecidos cursos Técnicos subsequentes, Técnicos Integrados ao Ensino Médio, de Formação Inicial e Continuada (FIC) – que são cursos profissionalizantes de curta duração - projetos de extensão, cursos de idiomas, Licenciatura em Química, tecnólogo em Logística, além de cursos via programas governamentais e Ensino a Distância (EaD). As atividades do *Campus* Gama se iniciaram no segundo semestre de 2010 com uma turma do curso técnico em Logística e outras seis turmas de cursos de formação inicial e continuada (FIC).

3. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos foram escolhidos de acordo com os objetivos da pesquisa, levando em consideração a interação dos estudantes surdos na escola. Inicialmente foi tentado o contato com todos os estudantes surdos já atendidos pelo *Campus* Gama, totalizando 18 estudantes. Após inúmeras tentativas de contato com todos eles, apenas 7 se prontificaram em participar da entrevista. Dentre as dificuldades encontradas no contato com os demais estudantes surdos a principal foi a não resposta por parte deles nos contatos realizados. Dessa forma, a pesquisa e análise levará em consideração apenas os sete estudantes surdos efetivamente contatados.

Foram escolhidos 5 professores, de acordo com a disponibilidade e interesse em participar do estudo e que tivessem atuado em sala de aula com estudantes surdos, sendo 4 homens e 1 mulher. Todos eles lecionaram em uma turma do curso técnico em Agronegócio do primeiro semestre de 2015, onde tivemos a maior concentração de estudantes surdos já registrada no *Campus*, chegando a 13 estudantes devidamente matriculados.

Dessa mesma turma do curso técnico em Agronegócio foram entrevistados 5 estudantes ouvintes, também de acordo com a disponibilidade e interesse em participar do estudo, sendo 3 homens e 2 mulheres. Os 5 entrevistados ainda estavam em curso durante as entrevistas.

Foram entrevistados também 2 intérpretes de Libras do *Campus* sendo um homem e uma mulher. Vale registrar que os dois intérpretes são efetivos do quadro de servidores do IFB desde o segundo semestre de 2015. Anterior a essa data os intérpretes eram contratados temporariamente de acordo com a necessidade de cada *Campus* do IFB.

Todos os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) onde foram informados do objetivo da pesquisa, do sigilo quanto a identificação pessoal destes e foram autorizadas a reprodução e publicação dos relatos extraídos das entrevistas. Para preservar a identidade dos participantes, optou-se pela codificação de seus nomes, onde cada entrevistado passará a ser reconhecido por um pseudônimo aleatório. Ressalta-se que a alteração se dará apenas nos nomes dos sujeitos, que serão fictícios, mas as falas não serão alteradas durante as transcrições.

3.1 Identificando os estudantes surdos

De acordo com informações prestadas pela Coordenação de Assistência Estudantil, a primeira matrícula de estudante surdo no *Campus* Gama foi feita no curso técnico em química no primeiro semestre de 2013. Em consulta a Coordenação de Registro Acadêmico,

constatou-se na pasta individual dessa estudante que a mesma foi selecionada para a turma do segundo semestre de 2012 mas o *Campus* não dispunha de intérpretes de LIBRAS à época e por esse motivo a estudante teve condições de começar o curso somente um semestre depois, após a contratação de intérpretes. Para a conclusão do curso essa estudante deverá cursar seis disciplinas ainda pendentes.

No segundo semestre de 2013 houveram duas matrículas de estudantes surdos no curso técnico em Agronegócio. Ambos concluíram o curso no segundo semestre de 2014 com êxito.

Durante o primeiro semestre de 2015 tivemos a matrícula de treze alunos surdos, todos na turma de primeiro módulo do curso técnico em Agronegócio.

Já no primeiro semestre de 2016 uma estudante surda se matriculou no curso técnico integrado em alimentos.

Através de análise documental nas coordenações de Registro Acadêmico e Assistência Estudantil do *Campus* Gama, chegou-se à conclusão de que o Campus atendeu, desde 2013, a 18 estudantes surdos em seus cursos regulares, onde a maior concentração destes foi no curso técnico em Agronegócio, mais especificamente na oferta do primeiro semestre de 2015 onde foram efetivadas 13 matrículas, como podemos ver no “Quadro 5” logo abaixo:

Quadro 5: Estudantes surdos já atendidos no IFB *Campus* Gama

Curso	Gênero	Semestre de entrada	Status da Matrícula
Técnico em Agronegócio	Masculino	2º de 2013	Concluiu
Técnico em Agronegócio	Feminino	1º de 2015	Cancelou
Técnico em Agronegócio	Masculino	1º de 2015	Cancelou
Técnico em Agronegócio	Feminino	1º de 2015	Evadiu
Técnico em Agronegócio	Feminino	1º de 2015	Evadiu
Técnico em Agronegócio	Feminino	1º de 2015	Evadiu
Técnico em Agronegócio	Feminino	1º de 2015	Evadiu
Técnico em Agronegócio	Feminino	1º de 2015	Evadiu
Técnico em Agronegócio	Feminino	1º de 2015	Evadiu
Técnico em Agronegócio	Masculino	1º de 2015	Evadiu
Técnico em Agronegócio	Masculino	1º de 2015	Evadiu
Técnico em Agronegócio	Masculino	1º de 2015	Evadiu
Técnico em Agronegócio	Masculino	1º de 2015	Evadiu
Técnico em Agronegócio	Masculino	1º de 2015	Evadiu
Técnico em Agronegócio	Feminino	1º de 2015	Cancelou
Técnico em Química	Feminino	1º de 2013	Em curso
Técnico em Química	Masculino	1º de 2015	Cancelou
Técnico em Química	Feminino	1º de 2015	Evadiu
Técnico em Química	Feminino	2º de 2015	Em curso
Técnico em Cooperativismo	Feminino	2º de 2013	Concluiu

Técnico Integrado em Alimentos	Feminino	1º de 2016	Em curso
--------------------------------	----------	------------	----------

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados fornecidos pela Coordenação de Registro Acadêmico do IFB *Campus Gama*.

Ressalta-se que o quadro apresenta 20 matrículas, mas duas delas se deram pela transferência de dois estudantes matriculados no curso técnico em Agronegócio para o curso técnico em Química ao longo do primeiro semestre de 2015.

Podemos observar no quadro acima que o *Campus Gama* atendeu até o primeiro semestre de 2016 um total de 18 estudantes surdos, sendo 14 no curso técnico em Agronegócio, 4 no curso Técnico em Química, 1 no curso técnico em Cooperativismo e 1 no curso técnico integrado em Alimentos. Do total de estudantes surdos atendidos 2 concluíram com êxito (1 em Agronegócio e 1 em Cooperativismo) e 3 estão atualmente em curso, sendo 2 do curso técnico em Química e 1 do curso técnico integrado em Alimentos. Dos demais, tivemos 3 que cancelaram a matrícula e 10 evadiram, ou seja, deixaram de cursar em algum semestre em andamento.

Como citado anteriormente, dos estudantes surdos já atendidos no *Campus Gama* contatados, sete se dispuseram a participar desse estudo, como sistematizado no quadro seguinte:

Quadro 6: Estudantes surdos entrevistados

Nomes fictícios	Curso	Gênero	Semestre de entrada	Status da Matrícula
<i>Danilo</i>	Técnico em Agronegócio	Masculino	2º de 2013	Concluiu
<i>Iolanda</i>	Técnico em Agronegócio	Feminino	1º de 2015	Cancelou
<i>Amanda</i>	Técnico em Agronegócio	Feminino	1º de 2015	Evadiu
<i>Luan</i>	Técnico em Agronegócio	Masculino	1º de 2015	Evadiu
<i>Vânia</i>	Técnico em Alimentos	Feminino	1º de 2016	Cursando
<i>Kamila</i>	Técnico em Química	Feminino	1º de 2013	Cursando
<i>Diana</i>	Técnico em Química	Feminino	2º de 2015	Cursando

Elaborado pelo autor a partir de dados fornecidos pela Coordenação de Registro Acadêmico do IFB *Campus Gama*.

O estudante surdo *Danilo* tem hoje 27 anos de idade e se matriculou no segundo semestre de 2013 no curso Técnico em Agronegócio no *Campus Gama* do IFB, tendo concluído o curso. Quanto a surdez, o *Danilo*, em entrevista disse: “*eu nasci um pouco ouvinte, conseguia ouvir alguma coisa [...] e hoje eu não escuto nada, eu sentia que ouvia alguma coisa, mas aos poucos fui percebendo, a mãe levou ao médico e eles pesquisaram e constataram que tinha um problema sério no coração também*”. *Danilo*, ao entrar no IFB, já apresentava um quadro de surdez profunda nos dois ouvidos. Em seu laudo médico apresenta como parecer: perda auditiva sensorioneural profunda bilateralmente.

A estudante *Iolanda* tem 43 anos de idade e iniciou, no primeiro semestre de 2015, o curso Técnico em Agronegócio no IFB *Campus* Gama, mas cancelou a sua matrícula no curso. Ficou surda por volta dos 6 anos de idade, tendo registrado em laudo médico a perda auditiva neurossensorial moderadamente severa da orelha direita e severa da orelha esquerda, como afirmou no trecho abaixo, transcrito da entrevista:

Eu era criança ainda e não lembro qual foi a idade, mas estava muito doente, estava com sarampo. Acho que tinha uns 5 ou 6 anos, a mãe é que sabe. Antes conseguia aprender e ouvia normalmente, mas depois do sarampo, a mãe fazia barulho e falava e eu me sentia meio confusa com o som, daí me levaram para o CEAL, que é uma escola que tem atendimento para o surdo, fizeram os exames e fiquei por ali estudando. (Relato de entrevista estudante surda *Iolanda*; 2016)

A estudante *Vânia* tem 17 anos de idade e iniciou no primeiro semestre de 2016 o curso Técnico Integrado em Alimentos no IFB *Campus* Gama, que se encontra a frequentar. A entrevista da *Vânia* foi feita com a autorização e presença da mãe, pelo fato dela ainda ser menor de idade. Quando perguntado a respeito da causa da surdez e quando descoberto, a mãe da *Vânia* respondeu:

A surdez dela foi comprovada com quatro anos, por que morava no interior em uma cidade onde não tinha como descobrir. Eu só sabia por que ela falava só algumas coisas e às vezes ela estava dormindo e podia ter barulho que ela não acordava. Por que a surdez dela não é profunda é moderada. Ela escuta um pouco. Quando eu vi o problema dela eu vim para Brasília pra fazer os exames dela aí fiz e foi comprovado. Foi comprovado que é de nascença. Ela já nasceu assim. (Relato de entrevista estudante surda *Vânia*; 2016)

No laudo apresentado pela mãe da estudante no ato da matrícula, comprova-se a perda auditiva neurossensorial de grau profundo da orelha esquerda e de grau severo na orelha direita.

A estudante surda Kamila tem 25 anos e fez sua matrícula no IFB *Campus* Gama no primeiro semestre de 2013 no curso Técnico em Química, que frequenta atualmente. Foi a primeira estudante surda atendida pelo *Campus*. Apresenta surdez profunda identificada aos dois anos de idade, como informado durante a entrevista. Em seu laudo médico consta como perda auditiva neurossensorial profunda em ambos os ouvidos.

Minha mãe estava grávida e doente, ela não sabia que eu ia ficar surda e depois de dois anos ela começou a me chamar e perceber que eu não ouvia nada. Os médicos me examinaram e disseram para minha mãe que eu era surda. Ela começou a

chorar. Procurou outro médico e ele confirmou que era verdade. Eu tinha dois anos. (Relato de entrevista estudante surda *Kamila*; 2016)

A estudante surda *Diana* estava com idade de 41 anos quando entrevistada. Fez sua matrícula no curso Técnico em Química do IFB *Campus* Gama no segundo semestre de 2015, encontrando-se a frequentar o curso. Apresenta em seu laudo médico hipoacusia (diminuição da capacidade auditiva) neurosensorial de grau profundo da orelha direita e de grau moderado-severo na orelha esquerda.

Eu nasci e tive muita febre quando bebê por conta da vacina. Com a idade de dois anos. Antes disso ouvia e falava um pouco. Depois diminuiu. Fui levada em Salvador e fiz um treinamento com a língua e por isso sou bem oralizada. No início não falava bem agora falo. (Relato de entrevista estudante surda *Diana*; 2016)

Quanto aos alunos que evadiram dos cursos:

A estudante surda *Amanda* tem 33 anos de idade e se matriculou no primeiro semestre de 2015 no curso Técnico em Agronegócio do IFB *Campus* Gama. Amanda nasceu surda, apresentando surdez profunda nos dois ouvidos. A mãe quem descobriu a surdez, conforme trecho abaixo:

Já nasci surda. Minha família é muito simples e não havia cerquinha e eu sempre ficava próxima à minha mãe brincando no chão, sobre um cobertor e a minha mãe assustou porque caiu uma panela e eu não me assustei com o barulho, então minha mãe começou a fazer mais ruídos, batendo em tampa e eu não chorava e não fazia nada. Até que resolveram me levar ao hospital de base e minha mãe disse ao médico que eu não ouvia, aí o médico pediu uma audiometria e descobriu que eu sofria de uma surdez profunda. (Relato de entrevista estudante surda *Amanda*; 2016)

O estudante surdo *Luan* tem 31 anos de idade. Realizou sua matrícula no curso Técnico em Agronegócio do *Campus* Gama no primeiro semestre de 2015. Nasceu com surdez profunda nos dois ouvidos. Os pais perceberam a surdez pelo fato dele não ter desenvolvido a fala no primeiro ano de vida. Em exame de audiometria apresentado no ato da matrícula, a conclusão do laudo médico é de perda auditiva do tipo neurosensorial de grau severo a profundo em ambas as orelhas.

Minha mãe disse que quando era bebê, eles moravam em fazenda, e já tinha um ano e não falava, vieram para Brasília com ele e não adiantou nada, aí foram para São Paulo. Lá explicaram para ela que se não tivesse pagamento iriam deixar o filho morrer, aí o pai voltou para a fazenda, vendeu algumas coisas e voltou para São

Paulo para fazer os exames. Descobriram com um ano. (Relato de entrevista estudante surdo *Luan*; 2016)

Em síntese: dos alunos com insuficiência auditiva entrevistados, todos apresentam um diagnóstico de surdez de grau profundo ou severo; três encontram-se cursando, dois evadiram dos cursos, um cancelou a sua matrícula e um concluiu a sua formação.

3.2 Identificando os estudantes ouvintes

Foram entrevistados 5 estudantes ouvintes, sendo 3 homens e 2 mulheres. Todos do curso Técnico em Agronegócio que tiveram contato com os 13 estudantes surdos que iniciaram o mesmo curso no primeiro semestre de 2015. Atualmente os cinco entrevistados estão cursando o 3º módulo do curso.

Quadro 7: Estudantes ouvintes entrevistados

Nomes fictícios	Gênero	Idade	Curso
<i>Jeferson</i>	Masculino	38 anos	Agronegócio
<i>Lúcio</i>	Masculino	21 anos	Agronegócio
<i>Jonatan</i>	Masculino	32 anos	Agronegócio
<i>Tainá</i>	Feminino	18 anos	Agronegócio
<i>Marta</i>	Feminino	49 anos	Agronegócio

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de trechos das entrevistas realizadas.

Quando perguntados sobre o conhecimento de Libras o estudante ouvinte *Jeferson* afirmou não ter tal conhecimento mas, *“Cheguei a requisitar com o nosso coordenador que ele passasse para os intérpretes, [...] para termos pelo menos uma aula (por semana) de LIBRAS, já que tínhamos um horário vago, mas não foi adiante”*. O estudante *Lúcio* disse: *“eu aprendi bom dia, boa tarde, o básico, coisas que você fala quando entra na sala e fala. Mas pessoalmente achei libras meio difícil de se aprender, porque é prática”*. Para o estudante *Jonatan* *“Muito pouco, básico, tipo bom dia, como vai, aquela coisa bem básica mesmo e já até sumiu porque depois já não tinha mais ninguém mesmo”*. A estudante *Tainá* afirma que

“sei o básico do básico pois foi o que eu vi a intérprete falando e quando eu vou embora, tem uma menina no ônibus que ela é surda e eu já consigo perguntar como ela está, como foi o dia dela, essas coisas bem simples mesmo que eu vejo a intérprete fazer”.

Para a estudante *Marta*:

“Nada. Eu pensei em fazer um curso, aqui não tem né, porque vocês não colocam? Se vocês colocassem eu faria, porque se não tiver alguém que entenda o que eles estão falando eles ficam excluídos. Fiquei triste porque tinha vontade de falar e eles também mas nem um nem outro sabia o que estava falando”.

Em síntese: dos estudantes ouvintes entrevistados, todos estão ainda frequentando o curso e clarificaram que não dominam a língua de sinais, para além de algumas palavras elementares e, em regra, referentes a formas de cumprimentar, sendo, portanto, incapazes de comunicar com os colegas não ouvintes sem mediação de um intérprete.

3.3 Identificando os professores

Foram entrevistados cinco professores e todos eles atuam no IFB há pelo menos três anos, tendo lecionado nas turmas onde se encontravam/encontram os alunos não ouvintes entrevistados. Quanto a formação acadêmica temos dois professores formados em Administração, um com formação em Ciências da Computação, outro professor formado em Ciências Biológicas e uma professora formada em Letras Português e Inglês. Todos os professores entrevistados possuem o título de Mestre.

Quadro 8: Professores entrevistados

Nomes fictícios	Início da atuação como docente	Ano de entrada no IFB	Formação Acadêmica	Titulação
<i>Bruno</i>	2008	2013	Ciências Biológicas	Mestre
<i>Daniel</i>	2011	2011	Administração	Mestre
<i>Luciano</i>	2002	2013	Administração	Mestre
<i>Leonardo</i>	2005	2010	Ciências da Computação	Mestre
<i>Clara</i>	1991	2011	Letras Português Inglês	Mestre

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de trechos das entrevistas realizadas.

Observa-se, de acordo com o Quadro 7, que o professor *Bruno* tem 7 anos de experiência como docente, *Daniel* já possui 4 anos de experiência, *Luciano* tem 13 anos de atividade na profissão, *Leonardo* 10 e *Clara* 24 anos de experiência como docente. Quando questionados quanto a formação específica para a educação de surdos tivemos as seguintes respostas:

Quadro 9: Formação dos professores para o ensino de surdos

Professores	Formação específica para a educação de Surdos
<i>Bruno</i>	Assim, <u>específico não</u> . Os trabalhos que antes eu fiz com surdos em colégio particular tinha um intérprete, na escola pública, na Secretaria de Educação não tinha intérprete, então lá eles se viravam como podiam. Não sei se tinha trabalho diferenciado, coordenação de apoio e nem atividade extra, nada de especial. Eu

	nem sabia libras eu falava assim, quando ia dar uma bronca, eles entendiam, mas não sei se eles entendiam alguma coisa da minha aula.
<i>Daniel</i>	<u>Não</u> . Eu tive duas ou três turmas que tinham surdos no curso de Cooperativismo. Com surdos nunca tive experiência não, eu tive a oportunidade de estar com cegos em alguns momentos.
<i>Luciano</i>	<u>Não, não tenho</u> . Ficou faltando isso também para poder me comunicar com os alunos. Às vezes eu brincava com eles do tipo: me ensina aí como é que é bom dia pra poder interagir mais com você. Depois eu aprendi, mas só coisas bem básicas para poder interagir mais com eles e pode ser também por causa da gente não saber a linguagem acabar criando um distanciamento, justamente para interagir com eles a gente tinha que aprender algumas palavrinhas.
<i>Leonardo</i>	<u>Não</u> . Eu tenho conhecimento em Libras, mas é um conhecimento bem básico . Eu trabalhei com alguns alunos surdos em universidades fora do Instituto Federal de Brasília e aí dentro desta instituição eu acabei aprendendo algumas coisas por ver os intérpretes trabalharem com esses alunos. Eu não sei me comunicar com os alunos por libras, mas eu sei alguns gestos, alguns símbolos que me ajudam a compreender se o aluno está entendendo. Eu não conheço o alfabeto em LIBRAS eu não tenho esse conhecimento.
<i>Clara</i>	Eu Já Fiz alguns cursos de libras. O meu mestrado é em educação inclusiva, mas trabalhar especificamente com surdo não.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de trechos das entrevistas realizadas.

Em síntese: tal como os estudantes ouvintes entrevistados, também os professores declararam não conhecer a língua de sinais, à exceção de uma docente com formação em Educação Inclusiva; os restantes ou tiveram as suas experiências de trabalho com alunos surdos mediadas por intérprete ou, num caso, a turma tinha alunos surdos, não havia intérprete e o professor não tem conhecimentos em Libras.

3.4 Identificando os intérpretes de Libras

O IFB *Campus* Gama, quando da realização dessa pesquisa, possuía em seu quadro de servidores dois intérpretes de Libras que assumiram vagas por meio de concurso público no início do segundo semestre de 2015. Antes disso, como o IFB não possuía servidores intérpretes, tais profissionais eram contratados temporariamente de acordo com a necessidade de cada *Campus*. No período de mudança dos temporários para os servidores efetivos tivemos momentos em que os estudantes surdos ficaram sem o intérprete de Libras em sala de aula, situação essa que aparecerá em alguns momentos das entrevistas, sejam pelos estudantes surdos, estudantes ouvintes, professores e intérpretes. Para essa pesquisa foram entrevistados dois intérpretes de Libras efetivos do *Campus*. Ressalta-se que o *Campus* possui apenas estes dois profissionais intérpretes de Libras.

O intérprete *Lucas* tem 25 anos e tem contato com a Libras desde os 15, tendo começado a trabalhar como intérprete voluntário em igrejas. Trabalhou também como intérprete em provas de concurso público. Iniciou como intérprete em sala de aula na

Secretaria de Educação do Distrito Federal e assumiu como intérprete do IFB no segundo semestre de 2015. *Lucas* é especialista em Libras, formado em Biologia e Mestre em Biologia animal. A intérprete *Tamires* tem 39 anos de idade e iniciou os trabalhos com surdos anteriormente como professora de educação infantil. Atua como intérprete de Libras há 10 anos, com experiência com surdos há 15, e é formada em Pedagogia.

Capítulo III – Educação e Inclusão de estudantes surdos no Campus Gama

Neste capítulo iremos proceder à análise e interpretação da informação recolhida, discutindo as várias dimensões de análise a que nos propusemos de acordo com os objetivos definidos.

1. Interação e barreira linguística entre surdos e ouvintes

Para Dorziat (2004, citado por Silva, 2009, p.11) a inclusão e participação social efetivas de pessoas surdas, depende de uma organização das escolas considerando três critérios que sejam: a interação por meio da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda.

Para Lacerda (2006):

O aluno surdo é usuário de uma língua que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece. Ele é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo (ainda que existam contatos e um relacionamento amigável). A questão da língua é fundamental, pois, sem ela, as relações mais aprofundadas são impossíveis, não se pode falar de sentimentos, de emoções, de dúvidas, de pontos de vista diversos. (p.177)

Como já apresentado no capítulo I, os surdos podem ser considerados como um grupo de pessoas diferenciado de outros, em uma mesma sociedade (minorias culturais), por terem uma língua própria, a Libras, em uma maioria cultural que faz uso da língua oral, o português (Nata, 2011). Nessa perspectiva, buscou-se compreender sobre a interação dos estudantes surdos com os demais membros da comunidade escolar com um viés sobre a barreira da comunicação.

Os sete estudantes surdos entrevistados afirmaram que primeiramente tiveram o contato com o português para mais tarde terem contato com a Libras. Percebe-se, com uma avaliação geral das entrevistas, que todos os estudantes surdos relataram uma fase de grandes dificuldades na comunicação, que vieram a diminuir quando do primeiro contato com a Libras. O estudante surdo *Danilo*, ao ser questionado quanto a primeira língua que aprendeu, português ou Libras, afirmou:

Libras. Português eu não gosto muito, tenho dificuldade. [Antes da Libras] eu não aprendi nada, tinha contato com a minha família, mas eu sempre calado, surdo e aí

quando eu entrei na escola classe 12 é que eu tive contato com a língua de sinais com os intérpretes aí eu pude aprender com os sinais, então eu considero que eu aprendi primeiro Libras para depois aprender o português, assim eu fiquei feliz em conseguir ter uma comunicação efetiva.

A estudante surda *Amanda* teve contato com a Libras entre os 5 e 6 anos e aos 10 anos de idade “Já estava com a fala bem desenvolvida mas não queria ficar falando então com uns 10 anos comecei a desenvolver a Libras”.

Para o estudante surdo *Luan* o contato inicial com a Libras foi aos 12 anos de idade e antes disso ele afirma “a minha mãe não conseguia se comunicar comigo, então mudamos para Formosa junto com crianças especiais, mas vi que era diferente e não ia desenvolver. Mudamos para Planaltina DF. Vi diferença e que não sabia nada aí comecei contato com a Libras”.

Para Merserlian (2009), a comunicação por meio da Libras abre canais entre surdos e ouvintes que são essenciais à convivência entre ambos. De acordo com os relatos, percebe-se que a falta de domínio em uma língua provoca uma interação superficial entre o surdo e os ouvintes, restringindo-os a uma comunicação muitas vezes limitada a gestos e códigos domésticos que não conseguem expressar a complexidade necessária de comunicação diária, sentimentos, vontades e discussões profundas em diferentes temas.

Desta forma, concorda-se com Strobel e Perlin (2008, citado por Witkoski & Douettes; 2014, p.45) ao afirmar que:

É crucial que haja a possibilidade dos surdos ascenderem a uma educação que contemple sua própria cultura em uma mediação intercultural (surda e ouvinte), com o propósito de contribuir para a desconstrução dos preconceitos e da discriminação em relação a eles, que passarão a ser perspectivados por sua diferença surda. Para a efetivação desse ideal, deve estar claro que o currículo escolar necessita conter não apenas os elementos temáticos da cultura surda, mas ser organizado dentro da perspectiva visual de aprendizagem dos mesmos.

Quanto aos estudantes ouvintes, de forma geral, mostraram durante as entrevistas que, em um primeiro contato com os estudantes surdos, estimulados pela curiosidade e a novidade em sala de aula, desenvolveu-se um interesse em aprender Libras, mas sempre de forma básica como referiu o estudante ouvinte *Jefferson*:

No início todos nós começamos a aprender a falar pelo menos bom dia em Libras e eles ajudavam bastante. Fizeram sinais (nome em Libras), cada um representava um sinal, pela cor do cabelo, pela cor de pele, algum sinal, alguma coisa em você. A

parte de comunicação tentamos fazer da melhor forma possível e nunca teve barreiras de alguém ficar chateado com isso ou com aquilo.

Para o estudante ouvinte *Lúcio*: “eu aprendi bom dia, boa tarde, o básico, coisas que você fala quando entra na sala e fala. Mas pessoalmente achei Libras meio difícil de se aprender, porque é prática”. O estudante ouvinte *Jonatan* afirmou que seu conhecimento de Libras é “muito pouco, básico, tipo bom dia, como vai, aquela coisa bem básica mesmo e já até sumiu porque depois já não tinha mais ninguém mesmo [estudante surdo com quem falar]”. A estudante *Tainá* afirmou que:

Aprendemos a dar bom dia, perguntar se está tudo bem, normalmente era pelo celular, eles tentavam falar alguma coisa e nós também, mas ou a gente escrevia num papel ou mandava mensagem pelo celular. Tinha o grupo no Whatsapp e eles procuravam o máximo estar presente nele."

Pelas narrativas dos estudantes entrevistados, surdos e ouvintes, podemos perceber que a comunicação se dava apenas a um nível muito elementar e que, de forma mais desenvolvida, era mediada pelas tecnologias de informação e, conseqüentemente, na forma escrita.

Nos primeiros contatos, no início do curso a gente mal conversava e foi passando o tempo até pegar amizade. Um dos representantes gostava de jogar vôlei e daí fizemos um grupo no WhatsApp. Percebi que o WhatsApp ajuda muito eles a se comunicarem em tudo e eles mandam muitas mensagens. Eles usam muito o WhatsApp. Tem uma deles, a J., uma das últimas a sair do curso, uma das mais novas, ela usava muito o WhatsApp, falava bem, parecia um ouvinte. Quando conversava com ela achava que era ouvinte. Dentro de sala ela não falava nada, mas chegando em casa, no WhatsApp, conversava com todo mundo. (Trecho de entrevista ao aluno ouvinte *Lúcio*)

A dificuldade da comunicação também foi percebida entre os professores, onde apenas um dentre os cinco afirmou ter feito curso básico de Libras mas disse não ter condições de ministrar uma aula nessa língua.

Silva (2008, citado por Filietaz, 2014; p.150) comenta que a compreensão e significação do mundo que cerca os surdos, principalmente enquanto crianças, são limitadas em informações justamente pela falta de comunicação e interações mais complexas, ricas e dinâmicas (meios de comunicação, situações culturais, pessoas) e o meio escolar, na interação entre surdos e ouvintes, não contribui ativamente para essas interações principalmente pela falta do conhecimento e domínio da Libras pelos ouvintes, que aprendem apenas palavras isoladas. Situação evidenciada na fala dos estudantes ouvintes

que apresentaram um interesse superficial em aprender a Libras e, também, evidenciada entre os professores que, igualmente, afirmaram não dominar a Libras.

Decorre, destas limitações e dificuldades de comunicação entre os estudantes surdos, ouvintes e professores, que nos questionemos quanto à interação social entre estes sujeitos no dia a dia da escola e no contexto sala de aula.

Para os estudantes surdos, em sua maioria, a comunicação com os ouvintes em sala de aula era, como apresentado pela estudante surda *Kamila* “uma relação normal”; para o estudante surdo *Luan* “Era boa, tinha comunicação [...], os ouvintes ficavam olhando e achando difícil, mas eles gesticulavam, aprendiam o 'oi' [...], a troca era escrita e eu mostrava em gestos. Tive um bom relacionamento”. Já para o estudante surdo *Danilo*:

Eu como sujeito surdo, vivia mais com meu grupo, que usava língua de sinais. Os ouvintes chamavam a gente para estabelecer um relacionamento, mas dependia muito da pessoa, se era uma pessoa boa, mas a gente percebia algumas pessoas que não eram boas. As pessoas daqui [IFB] são legais, muito mais naturais, digo em relação aos alunos do ensino médio mesmo [...] mas tinha algumas pessoas normais, faltava um pouco de educação para com a minha cultura, enfim eu achava um pouco estranho a atitude, consciência, responsabilidade, mas no geral não tinha problema com os ouvintes.

Os estudantes ouvintes, em grande parte, demonstraram uma boa experiência entre eles e os estudantes surdos, como observado nos relatos a seguir:

Não houve muita dificuldade não, a gente tinha um relacionamento bem melhor até do que com pessoas que não têm nenhuma necessidade especial e tinha também as intérpretes que ajudavam quando tinha qualquer comunicação que queriam falar com a gente ou a gente queria passar para eles. Muitas coisas, até gesticulando mesmo a gente já conseguia interagir legal. (Trecho de entrevista estudante ouvinte *Jonatan*)

Eles são muito espontâneos. Eles procuravam socializar com a gente e muita gente ficava com o pé atrás por não saber se comunicar com eles. No meu caso, eu e meu amigo, a gente procurava sempre um intérprete para tentar conversar com eles, porque era uma experiência nova, quanto mais a gente pudesse adquirir aquilo, mais importante seria. Então a gente procurava intérprete, tentava escrever no papel mesmo que eles não conseguissem ter toda a clareza que nós temos, sempre procuramos o máximo de ter alguma convivência com eles para não ficar aquela coisa pesada e não ficar a turma dividida entre os ouvintes e os surdos. (Trecho de entrevista estudante ouvinte *Tainá*)

Nós alunos ouvintes e professores dávamos muita atenção aos alunos surdos porque víamos que eles tinham muita dificuldade. Eu tinha muita dificuldade também quando eu comecei, porque já tinha uns 20 anos que eu não estudava, e eu achava bom porque os professores tinham mais cuidado com eles, dava mais atenção e a aula era mais lenta para eles poderem acompanhar a gente. O relacionamento era bom. (Trecho de entrevista estudante ouvinte *Marta*)

Contudo, não deixam de evidenciar também alguma cisão entre ouvintes e surdos, como se pode constatar nos relatos seguintes, justificando essa cisão ora por atribuírem aos surdos uma postura de timidez ou de retraimento em relação aos ouvintes, ora por questões de afinidades construídas por relações extraescolares estabelecidas nos percursos para a escola e entendidas não como consequência da incapacidade de comunicação mas pela criação de outras redes de relações decorrentes da sistematicidade de percursos regularmente desenvolvidos em conjunto – que tanto poderiam acontecer entre surdos ou entre ouvintes.

A turma em si se dividiu, dividiu a parte surda, dividiu a parte é... ouvinte e parte ouvinte também se dividiu. Os surdos eu vi que o pessoal que morava para o lado de Planaltina eles estavam mais agregados e aqueles que vieram do Recanto, Ceilândia, Brazlândia já era mais destacado. Isso eu acho porque vêm juntos voltam junto. Seria até os ouvintes da mesma forma. (Trecho de entrevista estudante ouvinte *Jeferson*)

Bom a relação que a gente percebeu quando foi estudar com eles é que eles são bem reservados, eles gostam de, por exemplo, a gente se espalhava na sala toda enquanto eles ficavam em uma fileira, bem pertinho um do outro, no máximo em duas. Eles não gostam muito de se comunicar com outras pessoas, ficam receosos, talvez porque a gente não conhece libras. O único contato que eu tive surdo foi com a *Iolanda*, ela já era mais de idade, já trabalhava em empresa convencional e a gente conversava por símbolos e as vezes nem era um símbolo de Libras. Ela tinha também a parte oral um pouco mais desenvolvida, conseguia falar 'obrigada', 'com licença', com dificuldade, mas conseguia.

Os professores entrevistados apresentaram relatos distintos sobre este aspecto da interação entre surdos e ouvintes. Para dois dos professores a interação foi boa, enquanto que para os demais os grupos ficaram divididos em sala. Vejamos os relatos a seguir:

Eu não via eles interagindo com os outros, os não surdos, eles ficavam muito entre eles mesmos [...] Nas outras turmas a gente tinha um no máximo dois alunos surdos. O que eu percebo é que nessas outras turmas havia uma interação maior em relação

aos demais, assim, muito de proximidade [...] o que acontece nessa turma específica do Agro é que como era um grupo grande eles ficavam num pedacinho lá da sala se comunicando entre eles. (Trecho entrevista professor *Daniel*)

Essa experiência também é aquela coisa, o diferente se separa daquilo que é, entre aspas, normal, o que havia na sala de aula, tinha uma separação, não ficavam no mesmo local na sala, de um lado ficavam os alunos ouvintes e em outra posição, em outra fila ficavam todos os surdos, então não sei se era para facilitar o trabalho do intérprete para fazer a tradução do professor, mas parece que havia um certo distanciamento mesmo dos alunos surdos e dos alunos ouvintes. (Trecho entrevista professor *Luciano*)

Quase não tem interação. Eles ficavam nas duas fileiras, perto da parede, o intérprete sentava na primeira carteira, na fileira da parede e os outros ocupavam essas duas fileiras, o restante da turma nas outras fileiras, então a gente quase não percebe interação, eles interagem muito com intérprete, mas com os colegas a gente quase não percebe interação. Eles sentam uns com os outros na hora de formar grupos, daí eu deixo livre. Tem até algumas dinâmicas para poder misturar mas eu sempre deixava livre para eles. (Trecho entrevista professora *Clara*)

Os três professores citados acima atuaram no curso de Agronegócio e ao afirmarem que não houve interação, chamaram a atenção para o fato de terem vários estudantes surdos e estes se agruparem em um mesmo ponto da sala de aula. Ressalta-se que existe a necessidade de agrupamento dos estudantes surdos para facilitar o contato visual com os intérpretes que se posicionam em frente ao grupo, facilitando o diálogo entre professores, intérpretes e surdos.

Já para os professores *Leonardo* e *Bruno*, que lecionam as disciplinas de informática e biologia, onde ambos trabalharam com os surdos do curso técnico em Agronegócio e no integrado em Alimentos, existiu sim a interação, tendo um relacionamento entre surdos e ouvintes, como podemos perceber nos trechos das entrevistas a seguir:

Vi uma interação ocorrer com a maior facilidade dentro do campus, não sei se era a turma em si, mas a turma propôs uma relação muito positiva aqui e em outros locais. Eu não vi isso em nenhum local antes, nenhum cenário de dificuldade nessa relação dos alunos ouvintes com os surdos. Eu vi essa relação de um modo muito propício e de uma forma muito positiva com eles dentro e fora de sala de aula. Bem positiva, com o intérprete participando como um todo e até fora eles se comunicavam, dava um jeito, se viravam, se comunicavam. Você via eles se comunicarem e fazer o trabalho, um ponto positivo é que muitos surdos fizeram o trabalhos com alunos

ouvintes [...] eu não vejo grandes dificuldades nesse relacionamento entre surdos e ouvintes, vejo que eles se relacionam positivamente. (Trecho entrevista professor *Leonardo*)

Os surdos interagiram bem. De certa forma foi até impressionante, porque o pessoal não entendia Libras e só conseguiam se comunicar através do intérprete, mas o pessoal se esforçou pra poder pegar. Havia um certo isolamento, como se tivesse uma pessoa de outra língua, inglês [...] mais ou menos assim. (Trecho entrevista professor *Bruno*)

Quanto à percepção dos intérpretes a este respeito, para a intérprete *Tamires* a interação entre surdos e ouvintes “Não se dava. Apenas cumprimento. Oi e tchau. No final quando havia apenas três surdos começou haver interação com um ou outro [...] no final do curso, quando diminuiu a quantidade de surdos aí começou haver alguma interação”.

Para o intérprete *Lucas*:

A relação entre alunos surdos e alunos ouvintes inicialmente ela tem um sentido mais de curiosidade. Os alunos ouvintes procuram os alunos surdos para tentar aprender a falar bom dia, boa tarde ou boa noite para estabelecer um mínimo de comunicação. Ao longo do curso a relação entre ouvintes e surdos pode tomar dois caminhos diferentes: ou eles realmente se aproximam onde há aquela troca de informações da língua de sinais [...] ou então os grupos permanecem separados.

Aos estudantes ouvintes foi, também, pedido que identificassem dificuldades em estudar com os estudantes surdos. As principais dificuldades apontadas prendem-se com a realização de trabalhos de grupo; o estudante ouvinte *Jeferson* relatou uma situação em que se incomodava com estudantes surdos que não faziam os trabalhos mas queriam que o nome fosse colocado como membro – embora apresentada como dificuldade de relacionamento de trabalho com um aluno surdo, como bem sabemos, não se trata nem de uma ocorrência que se possa atribuir à surdez nem, tampouco, é atribuível apenas a alunos surdos. Já o estudante ouvinte *Lúcio* citou a dificuldade de comunicação, afirmando “tem um trabalho em grupo, você tem que ler, debater o texto e chegar a conclusões, então você tem que conversar muito e você não sabe falar Libras, se você for escrever num papel, fica inviável”. O estudante *Jonatan* afirmou não ter tido dificuldades, mas sentiu que às vezes os professores tinham que explicar mais vezes para os estudantes surdos entenderem, ele disse “Eu acho que o entendimento, por que o professor sempre estava ali e explicava e até se tornava maçante porque são exatas né, e é muito cansativo, se é cansativo para nós, imagina para eles”.

Se o primeiro relato apresentado faz crer que a interação entre surdos e ouvintes se dá mais facilmente quando o número de surdos é diminuto no conjunto dos alunos da turma e, por consequência, o aluno surdo só pode interagir com alunos ouvintes – ou seja, não dispõe do seu próprio grupo, com as mesmas características e cultura específica; portanto, não há, por razões de número, possibilidade de se constituírem e agirem separadamente dois grupos distintos. Já o segundo relato sugere que a predisposição dos ouvintes para aprenderem e usarem a língua de sinais é o fator determinante para potencializar a interação entre os dois grupos, já que, evidentemente, o grupo não ouvinte não pode comunicar na língua do grupo dos ouvintes. Fica, assim, subjacente, a ideia de que as interações entre os dois grupos dependem, efetivamente, das possibilidades de comunicação e estas, por sua vez, dependem ou serão potenciadas pela capacidade e pela vontade dos ouvintes adquirirem competências na língua de sinais.

Para Albres (2005) o conceito de cultura enriqueceu os estudos sobre a escola, possibilitando uma percepção que leva em consideração os aspectos humanos que a constituem. A cultura, continua a autora, perpassa as ações do cotidiano escolar, seja em seus ritos, sua linguagem, forma de organização e gestão ou na constituição dos sistemas curriculares. Dessa forma, as práticas culturais no ambiente escolar constituem os grupos, cada um com sua identidade. O princípio norteador da educação apresenta uma concepção de escola inclusiva como um espaço que garanta o atendimento às diferenças humanas, um espaço para todos, passando a lidar com várias culturas escolares em um mesmo ambiente.

A afirmação feita pelo estudante surdo *Danilo* referindo que “Eu como sujeito surdo, vivia mais com meu grupo, que usava língua de sinais” corrobora esta ideia de grupo cultural próprio, e que também está presente na fala da estudante ouvinte *Marta* que disse “Nós alunos ouvintes e professores dávamos muita atenção aos alunos surdos porque víamos que eles tinham muita dificuldade” – há aqui, claramente, a noção de um “nós” e de um “eles” e, ao longo das entrevistas, vai ficando o entendimento de que o grupo “turma” se subdivide em dois grupos distintos: o dos ouvintes e o dos surdos.

Aos estudantes ouvintes quando perguntado sobre os pontos positivos de terem colegas surdos em sala citaram principalmente as palavras “novidade”, “socialização”, “interação com outro público”, demonstrando o interesse em conhecer uma nova cultura. O estudante ouvinte *Lúcio* afirmou:

Você aprende sem querer. Não sou surdo, mas para mim é como se fosse um tipo de sociedade, por exemplo, a sociedade dos ouvintes e a sociedade dos surdos. É como se você estivesse entrando numa sociedade com uma outra forma de pensar [...] em uma palavra resume o máximo que eles querem falar. E aí você tem que

aprender a interpretar eles pelo semblante, pelo rosto e entender o que ele tá querendo dizer, se está triste ou feliz.

Para o estudante ouvinte *Jeferson*:

Eu achei superinteressante entrar numa sala e eu ver ali duas fileiras de surdos! Eu sabia que no Centro de ensino 8, você que é daqui sabe, que a única escola que tinha alunos especiais, que eram surdos, não havia isso nas outras escolas. Você é surdo vai pro 8, tem alguma deficiência especial em alguma área, vai pro 8. Não colocavam eles com as outras pessoas nas outras escolas. Restringia as pessoas e aqui não! Eu achei e fiquei maravilhado.

O estudante ouvinte Jonatan afirmou que:

Você tem uma visão muito melhor. Interagir com outro público, com outros colegas, você vê o mundo deles e, não porque eles são surdos e tem essa necessidade que eles são aleijados. Não. Eles conseguem fazer as mesmas coisas que nós e não desistiram porque o curso estava puxado, mas porque o curso era de manhã [...] então não tinham como ficar, tinham família e tinha que trabalhar. Talvez se tivesse oferecido à noite o público seria bem maior. Mas era muito bom. Você aprende muito. Muitos tinham família, eram casados, e elas cuidavam dos meninos, cuidavam das crianças [...] você vê que eles são pessoas que são capazes de fazer qualquer coisa, não há obstáculo.

Não obstante terem sido apontadas dificuldades, as narrativas apresentadas salientam também aspectos positivos da experiência de interação entre alunos surdos e ouvintes no contexto escolar e de sala de aula, sugerindo que esta interação é benéfica para os estudantes ouvintes no que respeita à convivência com a diferença, potenciando o desenvolvimento de atitudes mais abertas ao “outro” e menos preconceituosas, como Lacerda (2006) também refere relativamente ao trabalho que desenvolveu. Embora o trabalho da autora tenha sido realizado com crianças, a este respeito, chama a atenção para algo que não podemos deixar de destacar também, embora, no nosso trabalho, a faixa etária seja outra: “o custo dessa aprendizagem/elaboração [para os alunos ouvintes] não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno surdo. Será necessário pensar formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos” (p. 181). Já que, como se percebeu e como também salienta Lacerda (2006):

O aluno surdo, apesar de presente (fisicamente), não é considerado em muitos aspectos (...) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da

linguagem. A não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena dos sujeitos (p. 181).

2. A presença do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais em sala de aula

Uma das figuras mais citadas durante as entrevistas, seja pelos estudantes ouvintes, professores ou estudantes surdos, os intérpretes, podem ser considerados como protagonistas de um papel fundamental em sala de aula, a ligação entre dois grupos separados pela língua, de um lado os estudantes surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais e do outro os professores e estudantes ouvintes usuários da Língua Portuguesa falada e escrita.

Antes de iniciarmos as discussões acerca da presença e do papel do intérprete em sala na visão dos nossos entrevistados, é necessário entender o surgimento dessa profissão e a ética envolvida nesse trabalho. A legislação brasileira, mais especificamente o Decreto 5626/2005, assegura a Libras no currículo escolar e indica que esta seja a língua de instrução para os surdos na escola. Esse mesmo decreto oficializa a figura do Tradutor e Intérprete de Língua de sinais – Língua Portuguesa, apresentando em seu Capítulo V as obrigações de formação para se exercer tal profissão, sendo a formação em curso superior de Tradução e Interpretação, curso de educação profissional, cursos de extensão universitária ou cursos de formação continuada ministrados por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

A profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais foi regulamentada pela Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010. Essa lei apresenta em seu Art. 6º as atribuições do tradutor e intérprete de Libras:

- I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
- III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
- IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
- V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

O mesmo decreto apresenta em seu Artigo 7º a necessidade do rigor técnico, a garantia dos valores éticos e o respeito à pessoa humana e à cultura do surdo, em especial:

- I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;
- II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;
- III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;
- IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;
- V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;
- VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda. (Presidência da República, Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010)

Foi perguntado aos estudantes surdos entrevistados sobre o acompanhamento de intérprete de Libras durante a educação básica, anterior ao IFB. Constatou-se que dos sete entrevistados duas tiveram o acompanhamento em toda a formação básica, dos demais dois tiveram parcialmente e três não tiveram acompanhamento na formação básica. A estudante surda *Kamila* disse: “No reforço não tinha intérprete. Mas tinha um professor que me ajudava na área de Libras, eu tinha que treinar a oralização e faltava um desenvolvimento melhor nessa área, tinha muita dificuldade para perceber o que ele falava”. Afirmou também que teve o primeiro contato com intérprete de Libras no IFB.

Para o estudante surdo *Danilo*:

Tive [intérprete de Libras] na quinta série, não tive na sexta série, na sétima eu tive intérprete, no primeiro ano eu não tive e no segundo e no terceiro eu tive [...] a gente tem que lutar pelos direitos, porque a gente tem os nossos meios de comunicação e a gente precisa dos intérpretes, que são profissionais essenciais para a gente, essenciais para que eu tivesse passado de ano.

Quanto à perspectiva dos professores sobre a presença e o papel do intérprete de Libras em sala de aula, de um modo geral é apontada por todos os entrevistados como “fundamental”, “muito importante”, “essencial”, dentre outras definições. Contudo, numa leitura mais fina das declarações dos professores, na realidade, podemos identificar alguma ambivalência – se por um lado é vista como imprescindível no processo ensino-

aprendizagem, por outro, não deixam de ser levantados alguns aspectos apontados como dificuldades: a sensação de que alguém “estranho ao processo” está avaliando o trabalho que cada professor está realizando em sua sala de aula, implica mais trabalho para o professor na preparação das aulas pois é importante a realização de um trabalho prévio com o intérprete e, ainda, a grande diversidade de matérias que um mesmo intérprete tem de transmitir aos alunos no processo de tradução-interpretação e, no sentido inverso, dúvidas de alunos que tem de fazer chegar ao professor. Ainda na relação intérprete/aluno surdo, é questionado o limite da ação do intérprete no que respeita, nomeadamente, à realização de trabalhos e à impossibilidade, por parte do professor, de garantir que o intérprete se limita a desempenhar o papel de facilitador da comunicação não ultrapassando esse limite com, por exemplo, a realização de trabalho ou parte do trabalho do aluno.

Vejamos alguns trechos das entrevistas aos professores sobre a percepção do papel do intérprete de Libras em sala de aula:

Fundamental [presença do intérprete], neste caso na grande maioria dos professores, e eu como coordenador do curso não tinha essa experiência em sala com os alunos. Eu lembro que isso foi um choque não só pra mim como também para os professores, ninguém tinha essa vivência de ter em sala 11 alunos surdos, o que eu vou frisar é que serem um, dois ou três alunos dá para fazer o trabalho de acordo com a estrutura do IFB, mas passou de 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 alunos, já começou a ter dificuldade, tanto que no final do semestre teve poucos e todos tiveram isso como uma grande impacto, muito forte, pelo fato de ter muitos alunos em sala. (Trecho entrevista professor *Luciano*)

Quanto a importância da presença deles, Com certeza. Não vou falar que é o supassumo, mas sem eles a gente não faz. Existem casos que a gente pode trabalhar com o surdo sem a presença do intérprete, metodologias, ferramentas, alguns surdos conseguem ler lábios, então você consegue trabalhar com ele sem o intérprete, mas é muito importante, não tem como você não ter, é uma ponte entre a instituição e o surdo. (Trecho entrevista professor *Leonardo*)

É essencial. Não existe comunicação se não tiver o intérprete. Seria a mesma coisa de não tá tendo aula comigo. Eu não consigo passar a mensagem e não receber a mensagem, eu sempre necessitaria do intérprete, então é essencial é o trabalho deles. Não é como um cego, se tiver aluno cego é possível tranquilamente, é a mesma língua, agora libras é outra língua, eu não domino. (Trecho entrevista professor *Bruno*)

Já para a professora *Clara*:

Sem intérprete daí é complicado, pois o professor que dá aula com o intérprete fica mais à vontade, por exemplo, tem professor que não gosta do intérprete na sala, porque acha que vai ficar avaliando a aula dele, agora tem que ter essa sacada, de mandar o material com antecedência, não é todo professor que manda isso para o intérprete, para explicar determinadas situações, determinadas matérias, determinadas palavras, porque o intérprete precisa entender mas ele não tem o domínio de todos os conteúdos e o aluno surdo quer que ele interprete e explique, então tem que ter essa jogada, mandar o material com antecedência para os intérpretes, porque às vezes o material só para os alunos deixa o intérprete perdido, então eu sempre tive esse cuidado de “xerocar” [fazer cópia do material] para intérprete também, inclusive a prova, não para ajudar na resposta mas para ajudar a entender.

Para Quadros (2004), a carência do profissional intérprete de Libras provoca prejuízos na interação entre os surdos e pessoas que desconhecem a Libras, provocando a não participação dos surdos em diversas atividades sejam elas sociais, educacionais, políticas ou culturais. Impacta diretamente no avanço do surdo em termos educacionais, além de provocar desmotivação por parte deles em participar de encontros, reuniões, etc. A falta do intérprete pode provocar também a redução do acesso, por parte do surdo, “às discussões e informações veiculadas na língua falada sendo, portanto, excluído da interação social, cultural e política sem direito ao exercício de sua cidadania”. (p.28)

Para os professores entrevistados a presença do intérprete de Libras é de grande valia, sendo a ponte de comunicação entre os indivíduos em sala de aula usuários de línguas distintas. Percebe-se que os professores enxergam de formas distintas a importância do intérprete, onde temos um exemplo de um professor que afirma não ser possível a comunicação na ausência desse profissional e outro professor que afirma ser possível a comunicação em alguns casos, levando em consideração a metodologia utilizada, porém mesmo este professor que afirma ser possível a comunicação sem o intérprete, afirma em outro trecho da entrevista que “sem eles a gente não faz” (Trecho entrevista professor *Leonardo*).

Para Quadros (2004), o ato de interpretar:

Envolve um ato COGNITIVO-LINGÜÍSTICO, ou seja, é um processo em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes. O intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação. Ele processa a informação dada na

língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos. (p.27)

Como colocado acima, o conhecimento técnico do intérprete de Libras é fundamental para uma boa comunicação e tradução. E esta questão revelou-se preocupação apontada por professores, tendo sido feitas observações quanto a atuação do intérprete em sala de aula, questionando os limites de atuação do profissional e o conhecimento necessário para o andamento das aulas. Vejamos um trecho do que disse o professor *Daniel*:

Tem o problema da questão do intérprete não ter formação na área [...] esse mesmo intérprete vai traduzir agricultura familiar vai traduzir economia vai traduzir contabilidade, então assim, são disciplinas técnicas que eu não sei até aonde que eles estão preparados [...] talvez se eles tivessem uma formação prévia mínima para poder inclusive pensar em como fazer aquela tradução, já talvez ajudasse isso no desempenho e facilitasse na aprendizagem [...] um outro aspecto é que alguns intérpretes assim, talvez eles se sintam tentados, apesar de eles sempre colocarem que não fazem isso, de ajudar o aluno [...] essa é uma situação, eu acho que não no sentido de fazer por ele, mas ali às vezes está numa situação tão difícil né, que em certo momento ele procura dar um apoio e a gente não sabe qual que é o limite, isso é muito tênue, onde ele está interferindo no processo está agindo em nome do aluno ou ele apenas está fazendo um trabalho ali didático pedagógico, eu não sei dizer isso então assim a gente fica sempre olhando assim falando: olha a gente tem que vigiar para ele não passar de determinado limite só que é muito difícil fazer isso, é muito difícil.

O professor *Daniel* também aborda a relação dos surdos com os intérpretes no sentido de que:

Às vezes o aluno, o surdo, ele provoca o intérprete pra que ele faça isso assim “ah... não estou entendendo isso... como é que é assim” fica tentando aí pra ver se chega num determinado momento ele [o intérprete] resolva determinada questão pra ele então acho que é uma situação também que é bem delicada assim.

Já a professora *Clara* pondera:

Tem um lado negativo e um positivo. O intérprete é muito bom [...] o intérprete para eles é um apoio, eles se sentem mais seguros, o professor se sente seguro, agora o

problema que eu vejo é essa dependência que eles criam do intérprete. Para eles o intérprete acaba virando o professor, por exemplo eu dei um trabalho de apresentação oral, então eles vieram perguntando através do intérprete, como que eles vão fazer um trabalho oral sendo que eles são surdos? Daí eu disse: eles vão fazer a apresentação em Libras e você [intérprete] vai traduzir para turma. Mas eles [estudantes surdos] não queriam, eles queriam que ela [interprete] apresentasse o trabalho aí eles não queriam ir lá na frente fazer apresentação, daí eu tive que convencê-los porque eu queria que eles fizessem apresentação e que ela fosse falando para turma, então tinha essa resistência.

Observa-se que, em alguns casos, os professores têm algum receio quanto a atuação do intérprete, no sentido de que o profissional possa “ajudar” os estudantes surdos durante as avaliações, interferindo no resultado final destes. Vale ressaltar que os profissionais intérpretes têm a profissão regida por uma lei, citada no início desse tópico, que determina uma atuação com total imparcialidade e fidelidade naquilo que os couberem traduzir, além da ética profissional envolvida. Para Quadros (2004) os professores e os intérpretes são profissionais que desempenham funções com papéis totalmente diferenciados. O professor tem um papel fundamental associado ao ensino, ou seja, inserido no processo interativo social, cultural e linguístico, enquanto que o intérprete é “o mediador entre pessoas que não dominam a mesma língua, abstendo-se, na medida do possível, de interferir no processo comunicativo”. (Quadros, 2004, p.30)

Não cabe, num trabalho desta natureza e dimensão, discutir esta problemática, contudo, importa salientar que são questões que se colocam relativamente ao trabalho dos profissionais da tradução-interpretação nas suas várias áreas e âmbitos de atuação – até que ponto a sua intervenção na mediação de uma conversação entre falantes de línguas diferentes não introduz aspectos não contidos ou pretendidos nas versões originais de cada falante, até que ponto o seu domínio (técnico ou científico) sobre a matéria ou assunto em interpretação garante fidelidade ao discurso original e, também, a sua neutralidade ao veicular a informação é muitas vezes questionada. Por muito que, como acima referido, o intérprete se abstenha, na medida do possível, de interferir no processo comunicativo sabemos que é impossível afirmar que não existe qualquer interferência – questão que, aliás, também se colocou neste trabalho, como referimos no capítulo da metodologia.

Quanto à perspectiva dos intérpretes sobre a sua própria atuação em sala de aula, ambos os intérpretes citaram primeiramente, e com bastante ênfase, a regulamentação da profissão e a postura ética que devem tomar. Como afirmou *Lucas*:

Nós temos uma lei que regulamenta toda a nossa profissão [...] e o que ela diz é que nós somos facilitadores de comunicação, nós fazemos uma ponte entre professor e aluno dentro de sala de aula e vice-versa. Então nós não podemos interferir, nós não podemos acrescentar detalhes à fala do professor, nós não podemos retirar parte do discurso do professor, nós temos que ser fiéis aquilo que está sendo traduzido. Então se o aluno surdo está emitindo um comentário dentro de sala de aula, por mais que eu ache aquele comentário desnecessário ou que aquela pergunta eu mesmo consigo responder [...] de acordo com a minha profissão de tradutor intérprete de Libras eu sou obrigado a fazer aquela voz.

A intérprete *Tamires* enfatiza:

A função tem que ser o mais neutra possível, você tem que passar despercebido, o professor é que dá aula e a gente passa isso para os alunos, caso o aluno não entenda, eu não posso ensinar, então peço uma pausa para a pessoa e aviso que o aluno não entendeu e peço que repita, por que eu posso ter entendido da forma errada e o aluno pode pensar que eu sou a professora e não valorizar o trabalho do professor [...] então a gente tenta ser o mais neutro possível e deixa a responsabilidade para o professor, o aluno faz a pergunta em sinais e a gente transfere para o professor.

Ainda em 2004, Quadros já afirmava que as competências e responsabilidades dos profissionais intérpretes de Libras não eram fáceis de serem determinadas e, conseqüentemente, vários problemas de ordem ética acabavam surgindo em função da intermediação em sala de aula entre estudantes surdos, ouvintes e professores. Percebe-se que ainda existem tais problemas, sendo um dos principais a confusão do papel do professor com o papel do intérprete, casos como os alunos dirigirem as perguntas diretamente para os intérpretes, bem como comentários e discussões acerca do tópico abordado com os intérpretes e não com o professor. Tais preocupações culminaram na determinação legal dos limites de atuação do profissional em sala de aula. Nesse sentido, acredita-se que é necessária uma conscientização acerca do papel do intérprete em sala, e nos demais ambientes escolares, para que sejam mitigadas as preocupações por parte dos professores e garantida a conduta ética por parte dos intérpretes.

Não deixa de ser curioso registrar que as preocupações levantadas pelos professores são, igualmente, referidas pelos intérpretes. Não só no que respeita às questões éticas e à neutralidade do profissional que medeia a comunicação – duvidando, os primeiros, e clarificando ou justificando, os segundos – mas também em relação ao receio quanto à

“confusão” que pode originar-se sobre o papel desempenhado em sala de aula por cada um destes profissionais.

Quanto à questão levantada pelos professores sobre a relação intérprete/aluno no que respeita à situação específica de o intérprete “ajudar” o aluno para além do que seria suposto no exercício das suas funções, um dos intérpretes levanta igualmente essa questão:

O professor muitas vezes não entende e acha que o intérprete que tá fazendo a prova ou então ele olha e fala que está incompleto ou não era isso que eu queria. Lembrando que a linguagem do surdo é resumida e a linguagem escrita dele ela é muito pouca. (Trecho da entrevista do intérprete *Tamires*)

Mas, o mesmo intérprete, acrescenta, ainda:

Então, acho que falta isso, ser cobrado, a educação está deficiente de uma forma geral, mas com o surdo ela se torna pior, hoje tem inclusão, tem intérprete, mais cai na mesma situação, o surdo não faz, e eu como intérprete fico com medo de ser questionado, porque dentro da instituição, se eu sei que você é um professor rígido eu vou auxiliá-lo nesses trabalhos, para que ele passe logo para que eu seja bem avaliado na inspeção, com medo de ser mandado embora porque se o aluno reprova é porque a culpa pode ser do intérprete, então conheço várias pessoas que já ajudaram o surdo. E os surdos cobram isso o tempo todo, te “pede cola” [gíria escolar para copiar a resposta de outra pessoa em exame] e tudo. No concurso como as questões são só a, b, c e d daí ele pergunta sua opinião. Às vezes eu respondo que se eu soubesse eu é que estava fazendo a prova. Então eles já estão tão mal acostumados que eles acreditam que você tem que responder e que é amigo dele lá no concurso, uma pessoa que eu nunca vi na minha vida vai e pede cola. (Trecho da entrevista do intérprete *Tamires*)

Fica aqui exposta mais uma ambivalência: os intérpretes regem-se por um código de ética profissional, contudo sentem-se pressionados pelo sistema no sentido de que são responsabilizados pelo insucesso do aluno, situação que apontam como colocando em causa o seu posto de trabalho e, indiciando, que em alguns casos pode efetivamente ocorrer a situação de “*facilitar*” o trabalho a ser realizado pelo aluno – nomeadamente em situação de avaliação.

Outra questão apontada pelos intérpretes no que respeita à sua atuação em sala de aula relaciona-se com o planeamento dos intérpretes para as aulas. Os dois entrevistados

abordaram, como dificuldade, a disponibilização, pelos professores, do material que será trabalhado em sala de aula. O intérprete *Lucas* afirma que:

Os intérpretes não procuram tanto os professores para não parecer que nós estamos querendo interferir na metodologia ou didática do professor, a gente sempre se mostra aberto e alguns deles nos procuram [...] nessa questão do conteúdo que é ministrado existe a importância de que os intérpretes fiquem cientes do conteúdo previamente, porque nós que atendemos uma turma de alunos surdos necessitamos de um tempo de preparação para essas aulas.

A intérprete *Tamires* relatou que:

O intérprete funciona dessa forma, dando essas dicas para o professor, lembrando que o intérprete é um generalista, ele sabe um pouquinho de cada coisa, ele não é professor, ele não domina uma disciplina específica para atuar, a menos que ele seja formado naquela área, mas aí ele atuaria como professor e não como intérprete. Não tem a função de dar aula, simplesmente de passar a informação que está sendo dada, tanto pelo surdo quanto pelo professor [...] para fazer essa via de comunicação.

Os relatos dos intérpretes sugerem que para uma melhor comunicação entre os professores e os estudantes surdos faz-se necessário um contato prévio do intérprete de Libras com o conteúdo que o professor ministrará, sendo parte fundamental do trabalho o planejamento da interpretação.

3. As dificuldades enfrentadas pelo estudante surdo em sala de aula

Cavalcante (2010) faz uma comparação entre o modelo médico de deficiência, que destaca a restrição que a pessoa com deficiência apresenta e o modelo social, que concebe as deficiências e incapacidades como oriundas do não atendimento adequado que é oferecido aos sujeitos com necessidades específicas, em âmbito social e educacional, levantando barreiras que impedem o desenvolvimento das potencialidades desses sujeitos. O modelo social apresenta como objetivo o resgate da integridade da pessoa com necessidades específicas, dando condições para o desenvolvimento das habilidades e amenizando as dificuldades dessas pessoas.

Para os estudantes surdos, quando questionados a respeito das dificuldades enfrentadas durante a educação básica, na grande maioria dos entrevistados as respostas tiveram como ponto central a dificuldade de comunicação.

O estudante surdo *Danilo*, que concluiu com êxito o curso técnico em Agronegócio, afirmou o seguinte: “tive muitas dificuldades em relação ao significado das palavras”.

Já a estudante surda Kamila, que está cursando o técnico em Química, afirmou que “Eu consegui assimilar tudo. Eu sou, desculpa, inteligente. Em química eu tenho alguma dificuldade, na educação básica foi simples, não tive dificuldade.

Para a estudante *Diana*, que está cursando o técnico em Química, “os professores falam e escrevem muito rápido. Sinto falta do passo a passo e do como fazer e sinto dificuldade de assimilar aquilo”.

Para Razuck, Tacca e Tunes (2007, citado por Meserlian, 2009; p. 35):

As pessoas surdas enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar e isso decorre da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez acabam sendo prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo, lingüístico e político-cultural e tem perdas consideráveis no processo de aprendizagem, ficando aquém dos demais colegas da escola.

A estudante surda *Amanda*, evadida do técnico em Agronegócio, citou algumas situações que, de acordo com ela, a traumatizaram, como pode ser visto no seguinte trecho extraído da entrevista:

Na terceira ou quarta série o professor me obrigou a ler com todos os alunos ouvintes porque já era uma turma inclusiva e foi onde eu não quis, comecei a chorar muito pois já tinha esse trauma da vizinhança, pois todos ficavam rindo e aí pelo fato dos professores exigirem esse oralismo eu comecei a reprovar. Minha mãe começou a pedir que eu falasse mas eu não queria. Na quarta série quando era outro professor que obrigava a falar e quando reprovei que mudou professor esse professor parou de exigir o oralismo e foi aí que deixaram. Eu não estudei muito porque eu não entendia o que o professor falava. Para mim o que era fácil era matemática, física. Por exemplo o professor queria que eu fizesse uma redação, mas eu não domino e eu tive que lutar para vencer este obstáculo. Professor eu compreendia mais ou menos, hoje é mais fácil com intérprete mais antigamente o ensino era fraco.

A estudante utilizou o termo “oralismo” quando falou da exigência, por parte dos professores, de uma leitura em público. Como abordado no primeiro capítulo, a metodologia oralista está voltada para a superação dos limites da surdez, tentando fazer com que o surdo interaja em sociedade utilizando da fala e outros elementos como a leitura labial para a comunicação. Percebe-se que, na visão da *Amanda*, ela conseguiu desenvolver apenas

quando “deixaram” de exigir o oralismo. Mais uma vez fica clara a necessidade do respeito aos aspectos socioculturais da comunidade surda, principalmente à sua primeira língua que é a Libras.

O estudante surdo *Luan*, que evadiu do curso técnico em Agronegócio, disse que:

A maior dificuldade é na língua portuguesa, mesmo que soubesse falar ou que tivesse intérprete a dificuldade é de reconhecimento da própria língua portuguesa, com o uso do intérprete a gente faz a tradução do uso da palavra, mas eu não sei o que significa aquela palavra literalmente.

Quanto às dificuldades enfrentadas durante os estudos no IFB os estudantes surdos citaram o excesso de textos, “curso muito pesado”, dificuldade de interagir, muitas disciplinas e poucos sinais na área do curso.

A estudante surda *Iolanda*, que cancelou a matrícula no curso técnico em Agronegócio, afirmou:

Achei o curso muito pesado, muitas disciplinas e muito texto e a dificuldade que eu tenho com a leitura. A dificuldade era interagir, porque a dúvida era uma dúvida do grupo, todos acharam muito pesado, eram muitas disciplinas em pouco tempo, então tive que parar porque fui chamada em outro emprego.

Já o estudante *Luan* afirmou que os motivos pelos quais evadiu do curso foram:

A questão do horário [...] sentia dificuldade [...] devido à distância. Na verdade, essa troca de experiência, como acontecia com os professores, a gente sinalizava e o professor tentava entender [...] o professor teria que se comunicar mais com o surdo. Ter de pedir ao professor para explicar algo a gente percebia que o professor não aceitava com facilidade isso, ficavam nervosos, quando pedia para ir devagar o professor não gostava e ajudava a querer desistir. Faltava isso da parte do professor. Como se fosse uma briga e o professor mudava de expressão e isso desmotivou.

Dos estudantes surdos entrevistados, 3 evadiram do curso técnico em Agronegócio. A estudante *Iolanda* afirmou ter desistido por motivo de trabalho, *Amanda* disse que não se identificou com o curso e *Luan* afirma ter desistido pela grande distância de sua casa ao *Campus*. Um fato que deve ser observado é que os três estudantes que evadiram, mesmo alegando dificuldades diversas como trabalho, não ter gostado do curso ou a distância, citaram, em outros momentos da entrevista, uma grande dificuldade em sala de aula para compreender os conteúdos. Fredenhagen (2014) afirma que “Se o aluno não tem uma base de qualidade, tampouco conseguirá usufruir de qualquer oportunidade que lhe seja oferecida”. Nesse sentido, o estudante surdo comunga da falta de base que o estudante

ouvinte possui, mas com um agravante: a limitação da comunicação, que não se dá em sua primeira língua, a Libras, mas em sua segunda língua, com limitações de desenvolvimento pela falta da audição, o português. Por mais que tenha o intérprete em sala, a forma de trabalho do professor é o português, que também é utilizado, na maioria das vezes, para a aplicação de avaliações aos estudantes.

Fredenhagen (2014) realizou uma pesquisa sobre as causas da evasão escolar no IFB, onde foram ouvidos 218 estudantes evadidos dos cursos técnicos e superiores da instituição. A pesquisadora chegou à conclusão que a evasão nos cursos analisados atingiu um total de 56,35% do total de matrículas no período analisado. Quanto às causas dessa evasão a autora apresentou as informações abaixo:

Quadro 10: Causas da evasão no IFB

Motivo	Percentual
Trabalho	27%
Conciliação com outro curso/estágio; ingresso em outro curso; Opção por outro curso	21%
Distância; engarrafamento; Transporte/ Acesso/Trânsito	13%
Problemas no âmbito interno da instituição	12%
O curso não era o que esperava; não se interessou pelo curso; não se identificou com o curso	6%
Problemas pessoais/familiares	5%
Problemas financeiros	3%
Problemas de saúde	3%
Mudança de cidade/estado/país	3%
Segurança	3%
Não tinha com quem deixar o filho/amamentação/gravidez	3%
Acidente de trânsito	1%

Fonte: (Fredenhagen, Julho - Dezembro 2014)

Para Bean (1980, citado por Silva, 2016: p.11) a decisão de evadir, ou não, está ligada às atitudes e interações do estudante e adaptação deste ao ambiente escolar, bem como a fatores externos como aprovação da família e encorajamento dos amigos, qualidade da instituição de ensino, situação financeira e oportunidade de transferência para outras instituições. As informações elencadas por Fredenhagen (2014) estão de acordo com a definição defendida por Bean (1980, citado por Silva, 2016: p.11), uma vez que as causas da evasão dos estudantes do IFB, naquele trabalho, se voltam principalmente à adaptação dos estudantes ao meio escolar, situação financeira e possibilidade de transferência de curso ou instituição.

Fazendo uma reflexão acerca do rendimento dos estudantes surdos no IFB *Campus* Gama, como demonstrado no quadro 5 do Capítulo II, o *Campus* Gama atendeu, até o primeiro semestre de 2016, um total de 19 estudantes surdos, dos quais tivemos 12 evasões, que são aqueles estudantes que deixaram de frequentar às aulas sem cancelar a matrícula oficialmente, 5 cancelamentos, que são os estudantes que formalizaram o seu

desligamento da escola, 1 conclusão e 3 que se encontravam em curso quando entrevistados.

Comparando-se os dados apresentados por Fredenhagen (2014) quanto a evasão no IFB e os dados sobre evasão dos estudantes surdos do *Campus Gama*, apresentados neste trabalho, percebe-se que a evasão dos estudantes surdos é significativamente superior aos dados apresentados pela autora, onde para todo o IFB tivemos 56,35% de evasão e em meio aos estudantes surdos do *Campus Gama* tivemos 72,2%. Por mais que os motivos de evasão dos estudantes surdos estejam, em sua grande maioria, de acordo com os dados apresentados por Fredenhagen (2014), nos chamou a atenção este elevado índice de evasão dentre os estudantes surdos, deveras preocupante. Lamentavelmente, as nossas várias tentativas de contato no sentido de entrevistar um número superior de estudantes surdos não foram bem sucedidas, pelo que não podemos avançar muito sobre este aspecto, contudo percebe-se como da maior pertinência não perder de vista esta pista de investigação e registrar a possibilidade de, em uma outra oportunidade, retomar a temática da evasão em alunos não ouvintes, quer no *Campus Gama*, quer na rede IFB em geral envidando esforços para desenvolver uma análise aprofundada quanto às causas que se materializam em tão elevado índice.

O que nos leva de volta a Lacerda (2006), e à falsa representação sobre a inclusão, que refere:

A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola. (p. 166)

Percebe-se que, de modo geral, as dificuldades dos estudantes que concluíram ou estão em curso são semelhantes àquelas colocadas pelos estudantes evadidos ou que cancelaram suas matrículas, sendo estas relacionadas às dificuldades em estabelecer uma comunicação efetiva e a compreensão plena das informações passadas pelos professores em sala de aula.

Não basta integrar sem incluir. Ou seja, para que a integração dos estudantes surdos em classes de aulas designadas de regulares (de ouvintes) corresponda a uma inclusão efetiva faz-se necessário que exista “uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados” (Correia, 2010, p. 15).

Nesta perspectiva, conforme referido por Lacerda (2006), a escola tem de ser criativa na procura de soluções que contribuam para a permanência dos alunos e para o desenvolvimento de um percurso escolar de sucesso. A educação de qualidade, para que seja significativa ao estudante, está baseada nas práticas escolares que devem ser constantemente discutidas, de modo que ele possa perceber-se a si próprio enquanto construtor de sua educação e transformador de sua realidade. A escola inclusiva deve discutir amplamente todo o seu processo educacional, de forma a construir uma educação pautada nos princípios democráticos de igualdade. (Cavalcante, 2010)

4. Dificuldades, na visão dos professores, para atuação com os estudantes surdos

Para os professores, quando questionados a respeito das dificuldades enfrentadas em sala de aula para o ensino de estudantes surdos, observa-se que de modo geral as dificuldades citadas estavam na falta de preparo dos professores para lidar com este tipo de público escolar e na dificuldade de comunicação, como se percebe na fala do professor *Luciano*:

Deveria ter havido um treinamento, algum conhecimento para explicar [...] tinha aquela dúvida, será que o que eu estou falando é o que eles realmente estão entendendo [...] não preparação adequada dos professores para fazer uma aula mais interativa com eles e parecia que eles estavam num mundo e a gente estava em outro mundo e as interações as vezes não ocorriam.

Para *Clara*, professora de português:

Linguagem é a hora que eles têm mais dificuldade, linguagem, comunicação, expressão oral é essa que é a matéria do curso técnico do primeiro módulo. Então é uma matéria que eles têm muita dificuldade, preparar aula para essa matéria para eles [estudantes surdos] é muito complicado, é difícil preparar justamente a questão da linguagem, fica difícil a tradução.

O professor *Bruno* citou como dificuldade a adaptação para atuação com estudantes surdos e complementou dizendo que:

Acho que não existe um esforço, eu digo genericamente, mas da minha parte não exige muito esforço, pois a minha disciplina em si já exige que tenha muitas figuras, alguém já até tinha orientado para colocar mais figuras, mas eu disse aqui já tá pronto. Daí você precisa adaptar o seu modo de comunicação e voltar o seu olhar mais pra ele [estudante surdo] e você vai se distraindo e eu particularmente [...] não

fiz essas modificações tão intensas. Eu dou a minha aula, o intérprete interpreta e eu vou entender que foi passada a mensagem. Eu sei que existe aquela dificuldade na tradução, de nem sempre ser perfeita, tinha que as vezes buscar saber o que o intérprete tinha entendido e saber o que ele passou, e fazer essas pausas era um desgaste, então acabei não fazendo essas adaptações.

Para o professor *Daniel*:

Eu acho que é a questão da teórica, como uma disciplina teórica a gente trabalha muito com textos e com a aula mais expositiva e aí o português é muito demandado e alguns termos técnicos [...] o intérprete muitas vezes não conhece o termo técnico ou então não tem um sinal que traduza aquela palavra e a gente vai falando, falando, falando e de repente ele para ali no como traduzir determinada situação então e a dificuldade de contextualizar isso, essa relação Tanto os surdos quanto o intérprete eles vêm de uma realidade diferente do que a gente estava discutindo, a gente estava discutindo agricultura familiar se você não tem a noção mínima de como é que funciona um campo de como é que as relações do meio rural se dão a forma como se produz fica muito difícil de você entender.

Já o professor *Leonardo* afirmou que:

Acho que a principal dificuldade, a principal barreira de trabalhar com ele chama-se falta de paciência. O tempo do surdo não é o mesmo tempo de um aluno ouvinte e em alguns casos pelo contrário. Há casos que o aluno surdo consegue ser mais rápido que o aluno ouvinte [...] precisa se entender a forma de comunicação deles e para isso tem que se ter paciência para explicar na forma que é a comunicação deles. Eles estudam, eles aprendem, eles se comunicam, eles questionam, eles tiram o máximo do professor. Agora, o docente tem que saber a forma de passar, isso não é simplesmente chegar em sala de aula e descarregar conteúdo ou falar: se não entendeu, estuda. Não é bem assim, tem uma forma para aprender isso e temos que ter o principal fator para trabalhar com público surdo, paciência.

É fato que a inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais específicas deve ocorrer em todos os ambientes, sendo a legislação vigente clara quanto a obrigatoriedade em acolher e matricular todos os estudantes, independentemente das suas necessidades ou de suas diferenças. Por outro lado, torna-se necessário ressaltar que a simples inclusão em escolas regulares não garante o acolhimento e as condições específicas necessárias para o desenvolvimento de suas potencialidades e efetiva aprendizagem. Dessa forma, o atendimento de estudantes com necessidades específicas, neste caso a surdez, exige da escola, e dos professores, um novo olhar quanto às formas de trabalhar. Para Frias & Menezes (2009):

Incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional. Isto implica na flexibilização ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensino, metodologias e avaliação; implica também no desenvolvimento de trabalhos em grupos na sala de aula e na criação e adequação de estruturas físicas que facilitem o ingresso e a movimentação de todas as pessoas. É um desafio, fazer com que a Inclusão ocorra, sem perdermos de vista que além das oportunidades, devemos garantir não só o desenvolvimento da aprendizagem, bem como, o desenvolvimento integral do indivíduo com necessidades educacionais especiais. (p.14)

À luz da escola inclusiva, nos cabe a necessidade de respostas pedagógicas adaptadas às necessidades individuais de todos os estudantes em sala de aula. No entanto, não existe um modelo pedagógico pronto para cada situação. Cada estudante surdo apresenta uma realidade pessoal diferente de acordo com as suas condições, quanto ao tipo de surdez (neurossensorial ou adquirida), grau da surdez (leve, moderada, severa ou profunda), ao fato de ser oralizado ou não, ou seja, o professor deverá avaliar em cada estudante as necessidades de adaptações pedagógicas em sua forma de trabalho com vistas a um atendimento eficaz desse estudante. Para Aranha (2005) as necessidades especiais revelam que tipos de estratégias diferentes das usuais são necessárias para que se permita a participação integral das oportunidades educacionais por todos os estudantes, com resultados favoráveis dentro de uma programação tão normal quanto possível.

Aranha (2005) afirma ainda que, a fim de se garantir o atendimento dos estudantes com necessidades especiais, a escola deve passar por adaptações curriculares sendo elas de grande porte, quando envolvem instâncias político-administrativas superiores, com modificações de natureza política, administrativa, financeira, burocráticas, dentre outros e adaptações curriculares de pequeno porte, compreendendo modificações menores de competência específica dos professores, como ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas em sala de aula.

Com base no trabalho de Frias & Menezes (2009: p.18), será apresentado a seguir uma adaptação deste documento quanto às atitudes que os professores podem adotar em sala de aula para facilitar o trabalho com os estudantes surdos:

- Posicionar o estudante na sala de aula de forma que possa ver os movimentos do rosto (orofaciais) do professor e de seus colegas;
- Utilizar a escrita e outros materiais visuais para favorecer a apreensão das informações abordadas verbalmente;
- Utilizar os recursos e materiais adaptados disponíveis: treinador de fala, tablado, softwares educativos, solicitar que o aluno use a prótese auditiva, etc.;

- Utilizar textos escritos complementados com elementos que favoreçam sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais;
- Apresentar referências importantes e relevantes sobre um texto (o contexto histórico, o enredo, os personagens, a localização geográfica, a biografia do autor, etc.) em língua de sinais, oralmente, ou utilizando outros recursos, antes de sua leitura;
- Utilizar um sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades e necessidades do aluno: língua de sinais, leitura orofacial, linguagem gestual, etc.
- Utilizar diferentes formas de comunicação, como por exemplo: gestos, mímica, dramatização, desenhos, ilustrações, fotografias, recursos tecnológicos (vídeo, TV, retroprojetor, computador, slides, etc.), leitura labial.

A dificuldade pela falta de material adaptado foi lembrada pelo intérprete *Lucas*, que disse:

Uma das principais dificuldades é a falta de material concreto e material visual. Algumas das aulas, até mesmo pela natureza do conteúdo são muito difíceis e muito abstratas, não é só o português como a maioria dos surdos tendem a falar. A grande dificuldade que eu acho é a falta do material visual concreto, vídeos, fotografias, saídas de campo ou visita técnica, a falta disso é um grande inimigo da educação surda.

5. Estratégias de aperfeiçoamento do ensino de surdos

A inclusão do estudante surdo, como já citado anteriormente, não é apenas garantir o acesso deste ao ambiente escolar, mas sim buscar a sua permanência com movimentos pedagógicos e curriculares, com respeito às percepções particulares de cada estudante, promovendo a interação entre todos e a troca de experiências, fundamentais para a formação ampla dentro do ambiente escolar. De acordo com Dorziat, Lima e Araújo (2006), a adoção da Língua Brasileira de Sinais não é o suficiente para a inclusão do surdo, sendo necessária uma abordagem curricular onde se consideram as especificidades, diferenças grupais e individuais e, ao mesmo tempo, os aspectos específicos de sua cognição.

Carvalho e Barbosa (2008, citados por Gonçalves e Festa, 2013; p.5) o ideal em sala de aula para os estudantes surdos é uma metodologia específica a ser desenvolvida para este público, porém muitos dos professores ministram suas aulas, em grande parte, através de diálogos orais e atividades escritas, evidenciando, como avaliam os autores, uma exclusão para o estudante surdo pela não inclusão linguística necessária. Os autores afirmam também que um ambiente de colaboração com atividades compartilhadas entre os

surdos e os ouvintes é o ideal para que aconteça o processo de inclusão, sendo respeitadas as diferenças individuais.

Nesse sentido, conversamos com os professores entrevistados quanto a sua atuação em sala de aula para viabilização do aprendizado do estudante surdo.

Para o professor *Bruno*:

O único diferencial que eu percebi foi em atividades de computador. Eu percebo também aqui existe uma diversidade de surdos e como são vários, que apresentam essa diversidade às vezes, até eles mesmos entre si ajudam a resolver, por que eles se comunicam melhor e passam melhor a informação. Uns conseguem entender sem o intérprete e uns até falam, aparentemente alguns não dominavam a escrita, e nas atividades de computador puxaram minha orelha por causa das figuras, daí corri atrás para colocar figuras, mas foi mínimo isso, uma ou duas questões, talvez fosse necessário fazer mais intervenções [...] agora para a matéria teórica, o mesmo que foi dito para o surdo foi dito para o ouvinte.

Já o professor *Daniel* afirmou:

Acho que é difícil dizer assim só do professor, eu acho que todos nós [...] precisamos nos comprometer mais e esse comprometimento vem desde a matrícula, ou seja, eu vou me matricular num curso e aí dada a nossa realidade aqui teórico isso [...] já nasce com uma certa dificuldade então eu acho que esse é um problema [...] nós todos deveríamos discutir sem querer segregar, ou apresentarmos propostas que sejam mais exequíveis que estejam mais ligadas a realidade ou seja um curso de agronegócio que ele vai trabalhar principalmente com a comercialização [...] você não pode forçar as outras pessoas a conhecerem Libras então [...] se a gente tivesse [...] a oferta de cursos que eles conseguissem uma melhor adaptação seria mais interessante por que se não a gente fica tentando vender algo [...] em que eles vão ter muita dificuldade de exercer isso na prática, os não surdos, os ouvintes já tem um monte de problemas eu acho que eles (os surdos) vão enfrentar muitas barreiras.

O professor *Luciano* pondera que:

Primeiro entender o aluno, entender a realidade desse aluno, como que ele foi formado, qual é a cosmovisão que ele tem da vida. Num segundo momento o professor, a partir desse conhecimento que tem do aluno ele vai criando as suas metodologias, mas eu acho que tem que ter muito apoio do NAPNE [Núcleo de Apoio aos Portadores de Necessidades Específicas]. A gente tinha conversado [professor e NAPNE], mas o problema depois foi acentuando, faltou intérprete e chegou ao ponto

de não ter intérprete em sala de aula e isso também interferiu bastante no aprendizado [...] o papel do intérprete é fundamental na relação entre professor e aluno mas eu acho que a gente tem que conhecer um pouco melhor a realidade do aluno para poder também adaptar-se ao conhecimento e isso a gente vai adquirindo conhecimento e otimizando para poder ajudar melhor.

Professor Leonardo:

Metodologia de ensino. Eu acho que o professor pode obter várias formas de se ensinar o mesmo conteúdo e ele precisa aprender. A partir do momento que ele tem um público diferenciado que aprende de forma diferente ele precisa aprender a ensinar de várias formas. Ensinar de um jeito só é complicado, não podemos chegar nessa situação em sala de aula, e desse momento em diante o professor tem que se reciclar. Reciclar sua metodologia de ensino, reciclar sua forma de ensinar, reciclar sua forma de avaliar, reciclar sua forma de aprender [...] eu nunca tinha trabalhado com surdo na minha vida, quando chegou o momento, que eu tive que conviver com determinado surdo, eu aprendi novas formas de ensinar e aprendi a me comunicar com eles.

Professora Clara:

Colocar mais imagens, falar mais pausadamente, mas quando tem um intérprete eles ficam muito dependentes do intérprete e as matérias que o intérprete tem mais facilidade eles aprendem com mais facilidade. A (intérprete) se tem alguma dúvida me pergunta, porque ela tem que entender para depois passar pra eles, então muitas vezes eles têm dúvidas e perguntam para ela, não direcionam para mim. Ela vem me perguntar, eu respondo para ela e ela explica para eles. Ela (intérprete) acaba intermediando. Matérias que têm muita dificuldade ela até reclamava que para ela é mais difícil poder explicar. Tem a questão da dependência, eles são muito dependentes dela, quando ela estava doente por exemplo, eles não vinham.

Os professores, em grande maioria, afirmaram ter dificuldades em trabalhar com os estudantes surdos, principalmente pela falta de experiências anteriores. Evidencia-se a necessidade de cursos específicos para o ensino de surdos e maior incentivo para um planejamento conjunto, que envolva os professores, equipe pedagógica e os intérpretes, objetivando a troca de experiências e maior conhecimento acerca da identidade e cultura dos surdos, percebendo melhor as diferenças metodológicas educacionais necessárias em cada situação. Como relatam Gonçalves e Festa (2013), ao falarem das dificuldades citadas pelos professores em sua pesquisa:

Esta falta de preparo relatada, poderia ser suprida se trabalhada paralelamente com o intérprete, de forma a suprir a desinformação acerca do argumento surdez e suas especificidades, buscando mecanismos para a elaboração e planejamento didático metodológico. Pode ser apontada como a ausência de um planejamento conjunto, necessidade de trabalho em equipe e um entendimento do que significa aceitar a presença de um aluno Surdo. O intérprete poderia auxiliar nas atividades, de forma a proporcionar ao aluno Surdo o acesso à informação através da tradução para LIBRAS, mas também com sugestões, exemplos e diversas outras formas de relações e diálogos promovidos pelo cotidiano em sala. (p.9)

Para o intérprete de Libras *Lucas*, o estudante surdo terá melhor rendimento se houver:

Uma discussão prévia. Principalmente do professor que não teve uma formação em Libras, de tentar conhecer um pouco mais desse público e ainda mais que só agora recentemente se tornou obrigatório a inclusão da disciplina Libras nas licenciaturas. Então os professores de formação mais antiga não tiveram a oportunidade e a gente entende que eles precisam desse diálogo com intérprete. Os professores mais recentes tem essa formação básica mas ainda não é suficiente para que ele consiga pensar uma estratégia sozinho. Então a atuação do professor junto com intérprete discussões prévias, antes da aula e acerca do material que será utilizado, mostrar uma atividade ou um questionário.

Para Libâneo (2001, citado por Marques, 2014; p. 133) com base na concepção de formação, conclui-se que a formação docente torna-se ferramenta essencial para o estímulo dos professores quanto a uma ação verdadeiramente de gestores do processo de ensino aprendizagem, tornando-os capazes de romperem com modelos obsoletos, promovendo assim melhorias sociais e profissionais. Observa-se, através da fala dos professores, um esforço em se alcançar efetivamente a inclusão destes estudantes em sala de aula, porém foram muitas as barreiras percebidas, mostrando-nos que a instituição deve definir ações efetivas de formação e intervenção para atender adequadamente as necessidades desse grupo.

Ressalta-se aqui que, durante o período em que essa pesquisa estava em curso, o IFB *Campus* Gama ainda não possuía o seu Projeto Político-pedagógico concluído, estando este em desenvolvimento pela comunidade. O documento que norteia as políticas de ensino, pesquisa, extensão, gestão de pessoas, gestão administrativa e a forma de relação com a sociedade e comunidade e sendo a base de todo o planejamento da escola é o Projeto Pedagógico da Instituição – PPI, documento integrante do Plano de

Desenvolvimento Institucional do IFB (Instituto Federal de Brasília, 2016). O PPI prevê um “Plano de promoção de acessibilidade e de atendimento diferenciado as pessoas com deficiência” onde constam, dentre várias outras iniciativas, a garantia à toda comunidade de uma comunicação que respeite as diferenças e as necessidades específicas, incluindo a Libras, o sistema Braille, a comunicação tátil, caracteres ampliados, dispositivos de mídia acessível, dentre outros. Inclui-se também o serviço do Tradutor Intérprete de Libras em sala de aula e eventos promovidos pelo IFB.

Percebe-se, tanto no PDI quanto no PPI, a preocupação da instituição quanto ao acesso, permanência e garantia de condições físicas da infraestrutura, de acessibilidade, de comunicação em todos os ambientes da instituição, porém nestes documentos não foram abordadas as formas de trabalho pedagógico, metodologias específicas para atuação com portadores de necessidades específicas ou previsão de formação docente para este fim. O PPI apresenta as “Políticas de Formação Continuada de Servidores” onde afirma que o IFB:

Pretende se consolidar no Distrito Federal como uma instituição de qualidade inclusiva e emancipatória, articulada em rede e com a comunidade, entende que promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus servidores é uma condição central ao alcance da qualidade social de sua ação educativa. (p.71)

Tal política de formação continuada poderia ser utilizada pelo *Campus* Gama com a finalidade de proposição de cursos específicos de formação docente para a atuação com o público surdo.

6. Percepções quanto ao processo de inclusão dos estudantes surdos

Passaremos agora a uma análise quanto a percepção de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e relacionamento interpessoal, entre os estudantes surdos e toda a comunidade escolar, a respeito da inclusão dos estudantes com NEE no IFB *Campus* Gama.

Primeiramente na visão dos estudantes surdos, percebe-se uma concordância quanto a existir a inclusão no IFB, mas na maioria dos casos, essa afirmação veio acompanhada de uma crítica quanto ao atendimento que recebem, principalmente quanto ao relacionamento do surdo com os professores e com os estudantes ouvintes. Vejamos o que afirmou o estudante surdo *Danilo*:

Eu percebi que existe uma inclusão, mas eu percebo também que é uma confusão essa inclusão, deveria ser mais eficiente, o ouvinte deveria ajudar mais no aprendizado e principalmente no significado das palavras com aluno surdo, o

professor deveria ter um pouquinho mais de atenção ao significado dessas palavras para que a gente possa melhorar. Hoje eu acredito na proposta bilíngue, que é a proposta mais vantajosa [...] tem professores surdos com alunos surdos com intérprete, infelizmente é uma separação, mas acredito nessa separação, que é a proposta mais vantajosa.

Para a estudante surda *Iolanda*:

Aqui eu senti que tinha uma troca, eu gostei, mas o professor ainda não está adaptado para o surdo, dá as costas enquanto fala, fica muito complicado porque eu preciso ver. E se o professor só fala enquanto está escrevendo é melhor eu ficar batendo papo com as outras pessoas, ele está de costas.

A estudante surda *Kamila* afirmou que “existe uma inclusão sim no IFB. Não acho que existe separação. Gostaria de ter algum contato mais com surdos pois o contato entre ouvinte e surdo as vezes é um pouco atrapalhado”. Já a estudante *Amanda* reforça a importância do intérprete em sua fala, quando diz “para mim é ótimo, pois o intérprete faz a gente se sentir acolhido. Quando chego e não tem intérprete eu não entendo nada que está acontecendo”.

O estudante surdo *Luan* ressaltou algumas diferenças entre o ensino do surdo e do ouvinte em sala de aula:

Apesar de ter o processo, não é o melhor, os grupos são separados, o ouvinte é mais rápido e quando eu preciso que vá devagar, mesmo com o intérprete, isso acaba atrapalhando, pois o nosso tempo é diferente do tempo do ouvinte, para mim seria melhor uma turma separada [...] Essa inclusão é difícil. Quando você faz uma pergunta, o ouvinte já respondeu, o tempo para o surdo e para o ouvinte é diferente, enquanto isso o surdo ainda está processando, então que se acontecer essa inclusão, que seja respeitado a questão do tempo. Não sei quem inventou isso, mas não funciona.

Para as estudantes *Diana* “Nunca fui em muitos lugares [...] quando precisa acho que sim [o IFB atende]” e *Vânia* “Me sinto incluída e acho bom. Não sinto que há separação aqui. Não me sentia bem nas outras escolas e aqui me sinto confortável”.

As críticas colocadas pelos estudantes surdos nos levam a crer que, aparentemente, os professores trabalham com os estudantes surdos da mesma forma que atuam com os ouvintes, sendo citado o fato de o professor ficar de costas para o surdo, não respeitar o tempo que estes precisam para responder a determinadas perguntas e até mesmo falando com os estudantes enquanto escreve no quadro. Percebeu-se, durante as entrevistas, um sentimento de desmotivação por parte dos estudantes surdos ao citarem tais dificuldades. O

estudante *Danilo* em sua fala chega a defender uma escola exclusiva para os estudantes surdos e a estudante *Kamila* afirma sentir falta de maior contato com outros surdos na escola.

Fernandes (2006, citado por Meserlian, 2009; p.44) considera o contexto educacional como uma organização onde todas as interações são mantidas pela oralidade, proporcionando extrema desvantagem aos estudantes surdos nas relações de poderes e saberes instaurados em sala de aula onde, nas palavras da autora, os surdos são relegados a “ocupar o eterno lugar do desconhecimento, do erro, da ignorância, da ineficiência, do eternizado não-saber nas práticas linguísticas”. Esse sentimento pôde ser percebido em algumas falas dos estudantes surdos. Concordamos com Damázio (2005) quando a autora nos alerta quanto à possibilidade do conceito de inclusão escolar ser enviesado a apenas inserção do estudante surdo na escola comum. Tal inserção condiciona o surdo a acompanhar os demais estudantes, ouvintes, e atenderem às exigências da escola, desrespeitando as especificidades desse grupo. desse grupo.

Na visão dos estudantes ouvintes, o processo de inclusão ocorreu de forma satisfatória. A grande maioria citou a presença do intérprete, atenção por parte dos professores, boa interação nos demais setores da escola e atuação do NAPNE. Dois dos estudantes citaram algumas dificuldades dos estudantes surdos em sala e a forma com que os professores atuavam para sanar tais situações. Vejamos alguns trechos das entrevistas com os estudantes ouvintes:

Para o estudante *Lúcio*:

Tem muito apoio, por exemplo, a gente sai aqui da sala e já tinha a sala de apoio ao aluno ainda tem o pessoal do NAPNE. Então, acho que eles eram bem assessorados, também pelos professores aqui do IFB. Então acho que a parte de inclusão é bem sensível e acho que a parte da estrutura é boa.

O estudante *Jonatan*, ao afirmar que o processo de inclusão no IFB acontece de forma satisfatória, apresentou alguns argumentos para isso, como se segue:

O que foi oferecido para o público surdo, por exemplo, teve ajuda na secretaria, auxílio com a carteirinha, sempre tiveram os intérpretes para ajudar eles [...] em sala de aula, da mesma forma, foi passado para eles as atividades, foram enviadas por e-mail, tudo formalizado, nas provas e também com auxílio dos intérpretes quando precisavam de alguma coisa, os próprios professores ajudavam [...] a escrita deles é diferente, a Libras não é tão abrangente quanto português [...] eles por exemplo não sabiam o que era uma colheitadeira, tinha que mostrar no data

show [...] ajudou bastante, tinha acesso à internet e rapidamente fazia a pesquisa e mostrava na hora [...] o IFB ofereceu uma estrutura boa para eles.

Já a estudante *Marta* afirmou que os surdos foram “muito bem atendidos. Em qualquer lugar eles foram muito bem tratados, mas tinha que ter a intérprete”. Observa-se, mais uma vez, que muitos associam o atendimento pleno do estudante surdo à presença do intérprete.

A estudante *Tainá* nos disse que:

Os professores [...] foram o mais atenciosos possível, eles procuravam sempre estar dando uma diminuída no ritmo para a intérprete poder acompanhar [...] quando eles não entendiam aí para pra explicar para eles, não tinha aquele negócio de dar preferência para eles porque são surdos, como era pra gente era pra eles também, se tinha uma dúvida pra gente já aproveitava porque podia ser a dúvida deles também e usavam palavras menos complexas que são palavras difíceis para eles apesar de que pra gente pode não ser, eles sempre procuraram amenizar e deixar parâmetro por parâmetro e nos decorrer do Instituto era normal, como se fossem ouvintes como nós, procuravam sempre informações no protocolo [...] todo mundo faz de bom grado, é interessante, não é aquela coisa com preconceito, eles abraçaram como se fossem pessoas normais.

Muitos integrantes do ambiente escolar ainda apresentam a visão médica da surdez, enfatizando as limitações e muitas vezes, ao tentar afirmar que o surdo tem um bom rendimento, acaba o comparando com “pessoas normais”, como visto na fala da estudante citada acima – que na forma como se expressa, acaba por mostrar algum preconceito contrariando o que estava a procurar defender.

Para Damázio (2005), por vezes, as diferenças humanas nas deficiências, sejam elas físicas, sensoriais, mentais, múltiplas, síndromes ou dificuldades de aprendizagem, são focalizadas nessas pessoas apenas o déficit, aquela área falha, insuficiente ou faltante provocada pela deficiência, enquanto que deveriam ser valorizadas as áreas que continuam potenciais, levando em consideração que toda deficiência causa limites mas, permanece potencial em uma ou várias áreas do corpo humano. A autora afirma ainda que:

O foco da atenção recai permanentemente em toda e qualquer possibilidade existente na pessoa, visando favorecer a possibilidade de ela vir a ser o que puder ser, e não o que queremos que ela seja, compreendida nos padrões de normalidade e nas respostas esperadas e determinadas. (p.21)

Os intérpretes de Libras, *Lucas* e *Tamires*, em suas reflexões, afirmaram que o processo de inclusão existe no *Campus* Gama mas, na visão do *Lucas*:

Dizer que a inclusão é totalmente eficiente é utópico. Para que uma inclusão seja 100%, todos nós temos que falar bem a língua portuguesa e Libras [...] mas eu não vejo tão distante essa realidade, como em outros lugares em que eu já trabalhei. Aqui é uma inclusão muito satisfatória, mas longe do que seria o ideal.

Para *Tamires*:

Se você pensar bem está sendo ofertado mas ao mesmo tempo eu me questiono se realmente existe essa inclusão, porque só garante a acessibilidade e o intérprete [...] só vai ter uma inclusão verdadeira quando tiver prova oral, tem que ser cobrado mais dos professores e em qualquer curso que seja tem a questão do visual para surdo porque ele vai gravar mais aquela imagem do filme do que o que é falado.

Ao analisarmos as falas dos professores, observa-se uma afirmação de que há a inclusão mas, vários deles citaram constrangimentos, tendo sido o maior o fato de uma única turma ter recebido 14 estudantes surdos em um mesmo semestre. A fala dos professores vai ao encontro de algumas reclamações dos estudantes surdos, no sentido de haverem autocríticas quanto à postura em sala, a falta de capacitação e a necessidade de um trabalho diferenciado com o surdo que, na visão deles, não conseguiram desempenhar satisfatoriamente.

Para a professora *Clara*:

Eu penso assim, existe uma estratégia de inserção e acho que todo o processo para fazer com que eles permaneçam falha, não só por eles serem desanimados ou até da gente mesmo, professores, que vamos percebendo que este aluno sumiu e a gente também não fez nada [...] o processo para permanência está falhando, acho que por vários aspectos, não é culpa de um, ou de outro, mas eu acho que tem falha. No início colocou este tanto de aluno daí fez aquela comemoração [...] aquela euforia de início, mas e o processo? Porque eles têm muita dificuldade nas exatas, tem muitas dificuldades na língua portuguesa, mas o que a gente fez pra ajudar para que eles permanecessem? [...] a gente não busca uma metodologia diferenciada para trabalhar com ele, então não adianta [...] na hora que a gente faz reuniões no conselho de classe fala para fazer e acontecer e fica só na teoria, na hora de colocar em prática, você quer tratar o aluno incluso igual trata os outros, tem uma turma com trinta e tantos alunos e acho que vai dar trabalho vai ser difícil, daí você quer tratar todos do mesmo jeito e acho que acaba sendo isso mesmo, e não adianta, eles têm dificuldade.

Para o professor *Leonardo*:

Acredito que precisa melhorar algumas coisas [...] a capacitação dos professores precisa ser pensada, é tentar trazer o surdo para outros projetos dentro da instituição, não simplesmente em sala de aula, precisa se relacionar com pesquisa e projeto, estudo, projeto cultural, projeto de educação física, para que o surdo se sinta como uma peça fundamental dentro da instituição. Não é porque ele é surdo que ele não pode fazer outras atividades como qualquer outro aluno. Eu acredito que o IFB está começando a dar seus primeiros passos ao receber esse aluno, dando uma assistência social a esse aluno, com intérprete, podendo capacitar os alunos para uma experiência profissional. Mas eu acredito que você precisa se preocupar com a capacitação ao público que recebe esse aluno para que esse relacionamento entre os dois extraclasse possa funcionar da melhor maneira possível.

O professor *Luciano* em sua reflexão avaliou a estrutura que o IFB possui e os desafios para o professor em sala, como pode ser visto no trecho a seguir:

O primeiro ponto seria avaliar se existe uma estrutura adequada, a pergunta seria quantos alunos é possível receber com a estrutura que nós temos hoje no instituto e o segundo ponto é ter cursos permanente para o professor saber trabalhar com esses alunos em sala. Talvez eu fale isso porque tive dificuldade de repente de ter 11 alunos em sala e é sempre um desafio para o professor ter um aluno que é um pouco diferente e que tem necessidade que as vezes fogem do padrão de uma turma. Lembrando que o professor, ele precisa adaptar a sua metodologia à realidade do aluno, porque não foi só um desafio para os surdos, mas também para os ouvintes [...] é bom preparar o professor para aquilo que sai do padrão, que sai da normalidade e eu [...] vejo que o professor ainda não está preparado para essas diferenças.

Observa-se que tanto o professor *Leonardo* ao “se preocupar com a capacitação ao público que recebe o estudante surdo”, quanto o professor *Luciano* ao citar que “não foi um desafio somente para os surdos mas também para os ouvintes” chamam a atenção para a transformação necessária para a interação da comunidade surda em meio aos ouvintes. Para Arola (2016), as alterações sociais e as mudanças, implicam em alteração da realidade, sejam elas pessoais ou institucionais, de forma que ocorra uma adaptação às necessidades daquele grupo. O mesmo autor defende que a educação social não substitui a escola, mas sim interage com esta, caminhando para uma sociedade educadora. (p.9)

Para o professor *Bruno*, a instituição está preparada para receber os estudantes surdos, porém criticou o fato de serem tantos simultaneamente sem redução do número de estudantes em sala:

Aqui tem um trabalho ímpar. Diria até que aqui a gente é especializado em surdo, tamanho o preparo, porque para um aluno cego ou aluno cadeirante a gente não tem esse preparo, já para o surdo foi a melhor estrutura que eu já vi até hoje [...] a questão da legislação, redução de turma, chega a ser um pouco irresponsável a entrada de 14 alunos surdos numa turma de ovinente, é um trabalho excessivo. De acordo com a lei tem uma redução (do número de estudantes em sala) mas essa redução real não existe. Se você tiver 14 alunos surdos numa sala, então você teria que ter uma sala só de surdos e uma adaptação da sala de aula para recebê-los.

Reis (2014), em sua pesquisa intitulada de “Um olhar acerca da formação docente para atuar na educação de surdos” abordou a questão da formação continuada para ampliação das capacidades dos professores para atuarem com esse público em específico. A autora abordou a questão da obrigatoriedade, por lei, da Libras nos cursos de formação de professores, mas observou também que essa exposição à Libras durante a formação do professor é mais voltada para um esclarecimento acerca dos aspectos socioculturais da comunidade surda, a relação do surdo com a língua portuguesa e quanto ao processo de ensino-aprendizagem desse público. Dessa forma, mesmo com a experiência da Libras durante as licenciaturas, os professores necessitam da atuação do intérprete de Libras em sala, tendo em vista que, de acordo com Lacerda (1996, citado por Reis, 2014; p.236):

Caso o professor domine a Libras, não será possível ministrar aulas com o uso da língua de sinais e a modalidade oral da língua portuguesa de modo simultâneo, já que ambas as línguas possuem estruturas gramaticais distintas e não existe uma correspondência linear entre a fala e os sinais.

Dessa forma, os professores, mesmo com a experiência da Libras durante a formação, não serão fluentes, mas supostamente apresentarão capacidade para lidar com o estudante surdo no dia a dia escolar.

Reis (2014) ainda complementa que a maioria dos professores não está preparada para receber estudantes surdos, pois para que esse trabalho seja desenvolvido com qualidade, a capacitação desses profissionais é fundamental, a fim de que se possa garantir que mesma qualidade de ensino dada aos ouvintes, seja levada aos surdos, sendo este um dos alicerces da educação inclusiva. A autora desenvolveu o seu estudo com a participação de professores inscritos em um curso de aperfeiçoamento ofertado a distância através de plataforma online disponibilizada pelo Ministério da Educação. O curso teve como objetivo provocar nos professores reflexões sobre suas práticas, levando novas concepções sobre a fundamentação da ação pedagógica junto a estudantes surdos. A autora observou que o aperfeiçoamento deve sempre ser buscado pelos professores, com a finalidade de trazer aprimoramentos quanto ao trabalho em sala de aula e para que os professores saibam que

estão realmente desempenhando de forma adequada suas funções. Nos depoimentos dos cursistas, Reis (2014) percebeu que aqueles que participaram das atividades, com leituras acerca do tema e discussões entre os colegas, apresentaram um grande ganho em termos de conhecimento e maior compreensão sobre os direitos que possuem.

Souza (2007) defende que a formação continuada de professores deve possibilitar uma análise da prática das situações do cotidiano escolar, não de forma isolada e abstrata, em um constante movimento da prática para a teoria, onde possam experimentar, inovar e ensaiar novas formas de trabalho pedagógico. Dessa forma, torna-se crucial ao professor que se torne investigador de sua prática, possibilitando um amplo processo de reflexão epistemológica, onde, na visão da autora “os professores se deem conta de que nada de significativo acontecerá enquanto não romperem com as concepções tradicionalistas de conhecimento e de aprendizagem, que vigoram nas escolas” (p.5). Assim, os professores apresentarão, além de estratégias pedagógicas inovadoras, um preparo para pesquisar e propor soluções para as dificuldades enfrentadas no dia a dia em sala de aula.

Para Abreu (2006), a formação de professores:

Configurando-se como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação, as novas tendências investigativas sobre a formação de professores valorizam o que denominam de “professor reflexivo” [...] São contrárias à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entendendo-os como intelectuais e pesquisadores em um processo contínuo de formação, enfatizando que a formação é, na verdade autoformação, uma vez que os professores reconstróem os seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. Neste sentido, a escola é muito importante e precisa tornar-se não só um espaço de trabalho, mas também de formação contínua, onde seja possível refletir na e sobre a prática. (p.10)

7. Contributos para um plano de ação para a inclusão de alunos surdos

Como já citado anteriormente neste trabalho, decorrendo da sua condição de não ouvintes, a comunidade surda constitui-se como uma minoria linguística em nossa sociedade. Com o avanço dos temas abordados pela ONU no período pós-guerra, a defesa pelas minorias passou a ganhar atenção na legislação dos países integrantes desta, não diferente no Brasil, que apresenta no Artigo 5º da Constituição Federal de 1988 o princípio da igualdade, onde todos possuem os mesmos direitos e deveres em sociedade. Nesse

sentido, tornam-se necessárias intervenções para a garantia dos direitos das minorias existentes em nossa sociedade.

Para Moreno (2009), o termo “minorias” não apresenta uma definição aceita internacionalmente, devido à complexidade e amplitude dessa questão presente em todos os países. Para a autora, o termo minorias vem sempre acompanhado de um adjetivo que mostra a destinação deste, como por exemplo minorias “étnicas”, “religiosas” e “linguísticas”. Wecher (2000, citado por Moreno, 2009, p.150) apresentou a definição de minorias elaborada por Francesco Capotorti, ex-relator Especial das Nações Unidas, que a definiu como:

Um grupo numericamente inferior ao resto da população de um Estado, em posição não dominante, cujos membros – sendo nacionais desse Estado – possuem características étnicas, religiosas ou linguísticas diferentes das do resto da população e demonstram, pelo menos de maneira implícita, um sentido de solidariedade, dirigido à preservação da sua cultura, das suas tradições, religião ou língua.

Nesse sentido, a comunidade surda teve um grande avanço em defesa da sua característica linguística quando do reconhecimento, por lei, da Libras como língua oficial, além da obrigatoriedade desta em diversos ambientes de convívio dos surdos, como escolas, órgãos públicos e na formação de professores.

Lacerda (2006), refere que a educação de surdos é tema

polêmico que gera sempre debates acalorados, pois, de um lado, estão o respeito às questões da diferença lingüística, à identidade surda, e os modos próprios de relação cultural (apreensão do mundo) que os sujeitos surdos têm; de outro lado, a preocupação com a inclusão deste grupo na comunidade majoritária, respeitando suas diferenças e necessidades, mas atentando para que não se constitua como uma comunidade à parte marginalizada. Este debate acaba se materializando na defesa, de um lado, de escolas de surdos e, de outro, pela inserção do aluno surdo na escola de todos (p. 180-181).

Também Correia (2010), chama a atenção, em relação à realidade portuguesa, para os equívocos gerados em torno do conceito de inclusão e de educação inclusiva, questionando se, efetivamente, a defesa da “inclusão total” conduzirá à satisfação efetiva das necessidades, distintas, dos diferentes alunos que trazem consigo as suas características e capacidades próprias.

Laplaine (2004) traz para a discussão outros aspectos fundamentais e que, na perspectiva da educação social, não podem deixar de ser ressaltados. A autora salienta que

não obstante os argumentos e os princípios da educação inclusiva promoverem instituições mais justas, menos segregadoras, o discurso em defesa da inclusão não pode ser desfasado das realidades sociais dos países que o promovem afirmando, em relação ao Brasil:

A questão nuclear em relação à realização dos ideais da educação inclusiva remete, no nosso país e em outros países em desenvolvimento, à desigualdade típica dessas sociedades. (...) No contexto do acirramento das diferenças sociais, provocado pelas tendências globalizantes, pela concentração de riqueza e pelos processos que a acompanham (redução do emprego, encolhimento do Estado, etc.), a implementação de políticas realmente inclusivas deve enfrentar grandes problemas.

(...) em certo momento, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do nosso sistema educacional levam a questionar a própria idéia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes. Além disso, ao circunscrever a inclusão ao âmbito da educação formal e ignorar as relações desta com as outras instituições sociais, esse discurso apaga o quadro de tensões e contradições no qual a política inclusiva se insere. Sem levar em consideração esse quadro, como antecipar os problemas e elaborar políticas eficazes? (p. 17-18)

Ou seja, não se trata **apenas** de garantir a inserção do aluno, neste caso, não ouvinte numa sala de aula, com um professor, um intérprete que medeia a comunicação e outros colegas ouvintes. A ação para a inclusão deve ter subjacente um modelo de intervenção integrado e integrador.

Os nossos alunos, além da sua insuficiência auditiva, além da sua pertença a um grupo minoritário tido como de base linguística, desenvolvem afiliações em muitos outros grupos de pertença (familiar, profissional, de amizade, de lazer, de desporto...) e presumir que a sua identidade pessoal e social se forja sobretudo com base na sua insuficiência auditiva e que esta se sobrepõe a tudo o demais é partir de um pressuposto que nada garante seja verdadeiro.

Neste trabalho, como se referiu em momento anterior, não se pretendia, nem tal seria possível, esgotar a problemática. Portanto, toda a investigação se centrou no espaço escolar e as narrativas incidiram, sobretudo, sobre as circunstâncias em sala de aula. Tal não significa, contudo, que não reconhecemos a multidimensionalidade do fenómeno, pelo que se afirma que qualquer proposta de intervenção, com vista à inclusão de estudantes com insuficiência auditiva, deve levar em linha de conta um conjunto muito significativo de

aspectos, entre os quais as condições sociais de existência dos estudantes surdos como dos demais.

Não é este o momento para apresentar um plano de intervenção detalhado, mas com base na informação levantada e analisada, é possível identificar algumas coordenadas que deverão nortear uma ação futura.

Em primeiro lugar, a composição de um modelo de intervenção deve considerar vários eixos fundamentais: o do reconhecimento, diagnosticando as várias faces do problema e as dimensões que o compõem; o do envolvimento, implicando os vários agentes e atores que podem contribuir para a sua eficaz execução; o do planeamento, para que se constitua como prática efetivamente integradora e não se constitua como um conjunto de medidas avulsas de eficácia duvidosa; o do desenvolvimento, com implementação monitorizada, avaliada e difundida.

Estabelecidos estes pressupostos de princípio, algumas considerações podem já ser tecidas de forma mais consistente, salvaguardando, no entanto, que as coordenadas de intervenção que a seguir elencamos e que emergiram dos resultados obtidos nesta investigação, só farão sentido e surtirão efeito se incluídos numa estratégia de ação articulada.

O problema central levantado reporta-se à concretização da comunicação. Nas análises apresentadas nesse trabalho, percebe-se que o clamor dos surdos está voltado para a capacidade de se comunicarem em qualquer ambiente, seja escolar ou fora da escola.

Uma primeira coordenada a considerar, passa pelo desenvolvimento de oferta formativa em Libras. O Instituto Federal de Brasília *Campus* Gama tem em seu quadro de servidores uma professora de Libras, que é surda, além dos dois intérpretes que atendem à professora e aos estudantes surdos do *Campus*. O desenho de uma proposta de intervenção para a redução do distanciamento linguístico entre surdos e ouvintes deverá contemplar a oferta de cursos de formação inicial e continuada de Libras, tanto para os estudantes ouvintes e servidores do *Campus* quanto para a comunidade externa. Numa lógica de envolvimento dos vários atores, tal oferta poderia ser executada por meio de um projeto de extensão onde os estudantes que apresentassem maior conhecimento da língua poderiam assumir monitoria da turma, orientando e estimulando os colegas que estiverem aprendendo. Tal projeto terá a possibilidade de integração dos estudantes surdos que também poderão ser monitores e futuramente, em níveis mais avançados, assumirem estágio supervisionado em aulas de Libras na comunidade. Com a ampliação do conhecimento da Libras no *Campus* certamente os surdos se sentirão mais acolhidos e os

ouvintes conhecerão melhor o universo da comunidade surda, compreendendo principalmente que se trata, em grande parte, de um distanciamento linguístico.

Para atingirmos uma consciência social inclusiva é necessária a convivência entre os diversos grupos de determinada sociedade, onde tal convivência leva ao reconhecimento da diversidade humana e toda sua pluralidade, consolidando o respeito às diferenças. Nesse sentido, a Libras assume o papel de permitir a interação social através da comunicação, devendo ser aplicada e disseminada ao máximo de espaços de convivência possíveis, proporcionando a integração da comunidade surda com os ouvintes. A escola como espaço de grande convívio social deve prezar pela utilização dessa língua, promovendo tal integração e, conseqüentemente, disseminando o respeito às diferenças. A expressão linguística partilhada entre os interlocutores onde exista a real comunicação e produção de sentidos é condição fundamental para a constituição de uma relação efetiva entre os sujeitos, onde todos possam participar na produção de conhecimentos por meio das atividades dialógicas. Sem essa relação, aquele que apresenta limitações ao uso da língua comum, correrá o risco de estar à margem do espaço cultural e social com baixa interação no grupo.

O que nos leva a uma segunda coordenada: desenvolvimento de eventos de partilha e conscientização. Ficou também claro neste estudo que, além das garantias legais, observa-se a necessidade de conscientização da comunidade ouvinte sobre a comunidade surda, de forma que os ouvintes compreendam as peculiaridades dos surdos e respeitem a forma de expressão destes, aceitando as diferenças e convivendo com estas, de forma a propiciar a ambos uma interação harmoniosa e favorável à troca de experiências.

Entre várias atividades que podem ser desenvolvidas em ambiente escolar, destacamos o uso de palestras, cartazes, demonstrações artísticas, e expressões diversas dos surdos na escola escolhidas e desenvolvidas pelos próprios ou com a sua participação. Tal intervenção pode ser ampliada por meio de projeto de extensão onde teriam membros da comunidade externa à escola participando, ampliando assim o raio de ação da intervenção, instigando os envolvidos a tornarem-se multiplicadores em suas interações sociais.

Para Arola (2016) as relações sociais exercidas pelos sujeitos desenvolvem a sociedade, ao mesmo tempo em que contribui para o seu próprio desenvolvimento. O autor afirma que “não existe autêntica inclusão social quando o indivíduo ou a comunidade tem que renunciar à[s] suas capacidades e a sua própria história para ser aceito socialmente. A educação não se limita à escola, ultrapassa em muito o espaço e o tempo escolares” (p.10). A intervenção proposta busca levar aos estudantes surdos e aos ouvintes envolvidos um processo de desenvolvimento humano, buscando um equilíbrio entre o individual e o

coletivo, entre um grupo minoritário e um majoritário, promovendo a autonomia e integração daqueles excluídos socialmente.

Resultou, igualmente, da nossa investigação a necessidade de se desenvolver, a nível interno, um trabalho colaborativo entre os vários intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente entre professores e intérpretes. Afigura-se, assim, como altamente significativo para um percurso formativo de sucesso dos alunos que se constituam equipas de profissionais que organizem atividades em conjunto, que desenvolvam metodologias de ensino e preparem as sessões letivas de forma colaborativa. Esta cooperação não deve cingir-se apenas à dimensão pedagógica e deve estender-se a outros profissionais da ação educativa – quer na equipa do NAPNE, quer nos demais servidores que trabalham na instituição. Neste sentido, apontamos como terceira coordenada a articulação, colaboração e capacitação dos profissionais.

Como refere Timóteo (2013, p.25), “as necessidades de intervenção socioeducativa junto das populações ultrapassam, neste momento, os limites formais de educação” fazendo-se necessário mobilizar metodologias do trabalho de projeto e convocar os pressupostos da Educação Não Formal enquanto atividade educativa que “se processa fora do sistema formal e é dirigida a um público específico e com objetivos específicos” (Timóteo, 2013, p. 26) desenvolvendo estratégias pedagógicas criativas e podendo ambas, educação formal e não formal, conviver no mesmo espaço, como é o caso de uma instituição educativa, complementando-se.

Conclusão

Iniciou-se esta pesquisa com o objetivo de, a partir do conhecimento do percurso formativo de estudantes surdos que se encontravam a frequentar, ou que tivessem frequentado, algum curso no IFB *Campus* Gama, identificar dificuldades enfrentadas e necessidades sentidas por esse grupo de estudantes durante a sua formação, contribuindo as suas próprias narrativas para a elaboração de uma reflexão sobre os processos de inclusão na realidade educativa deste *Campus*, fornecendo contributos que ajudem a delimitar linhas de ação tendentes a promover a sua permanência em meio escolar e a concretização de percursos pessoais de sucesso envolvendo os demais agentes e atores da realidade escolar.

Para além dos estudantes surdos, foram também ouvidos, através da realização de entrevistas, outros intervenientes no processo de ensino-aprendizagem – colegas ouvintes, professores e intérpretes. Da conjugação das várias perspectivas obtidas, resultou um significativo manancial de informação que permitiu identificar um conjunto de áreas-problema sobre as quais se perspectivaram algumas coordenadas norteadoras para desenvolvimento de intervenção futura.

Apresentou-se uma revisão da literatura, a partir de um conjunto de autores que tratam a temática da inclusão e educação inclusiva, bem como de leis, declarações e orientações aplicadas no Brasil, assim como de documentos internos da instituição.

O movimento da educação inclusiva, aplicado às pessoas com necessidades educativas especiais, é bastante recente, tendo surgido em meados da década de 90 do século passado, caracterizado pela busca da valorização da diversidade humana, bem como da integração das minorias em todas as faces da sociedade. As dificuldades enfrentadas por pessoas ditas “deficientes” sempre foram muito grandes, tendo ao longo da história da humanidade sofrido das mais variadas formas de exclusão e confinamento por não serem considerados aptos ao convívio social. Neste trabalho pôde-se perceber que para os surdos não foi diferente, tendo estes sido considerados como “anormais” e excluídos tanto do convívio social quando do ambiente escolar até meados do século XVIII, portanto colocados em posição de desvantagem, vulnerabilidade e desigualdade social. Já no final do século XVIII tivemos, com o trabalho do abade francês L’Epée, a primeira escola pública para o ensino de surdos, onde foi por este desenvolvida uma comunicação visogestual que permitia aos surdos se comunicarem. Mesmo com tais estudos, até meados do século XX os surdos eram, em grande maioria, submetidos ao método oral tendo a língua de sinais sido até proibida na ocasião do 2º Congresso Internacional de Ensino de Surdos ocorrido em Milão em 1880.

Com as definições da Declaração de Salamanca as pessoas com necessidades educativas especiais, nesse grupo se incluem os surdos, passaram a ter direitos garantidos por lei, assim como ocorreu no Brasil, através da Lei 7853 de 1989 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência num viés de integração social e acessibilidade aos direitos básicos de educação, saúde, trabalho e lazer objetivando o bem-estar pessoal. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, tivemos a garantia do acesso à educação para todos bem como as adaptações necessárias para que esta ocorra de forma satisfatória.

Objetivou-se nessa pesquisa a abordagem das interações sociais dos surdos com enfoque na cultura e identidade específicos da comunidade surda, onde estes comungam de características peculiares que os garantem uma cultura própria, a cultura surda, com características linguísticas próprias, sendo esta apresentada de forma visual e gestual diferente da maioria cultural ouvinte. É importante citar que a Língua Brasileira de Sinais – Libras é considerada como a primeira língua dos surdos, com estrutura que permite a expressão de qualquer conceito seja ele descritivo, emotivo, racional, literal, concreto ou abstrato, ou seja, permite preencher toda a necessidade comunicativa do ser humano. Dessa forma, torna-se importante a educação dos surdos em sua língua nativa, a Libras, já no início do seu aprendizado, possibilitando o entendimento do mundo e das relações sociais aos quais este sujeito está submetido. A escola tem papel fundamental nessa fase, onde em conjunto com o ensino da Libras é igualmente ensinada a segunda língua dessa minoria linguística, o português, que deve ser ensinado através da Libras. O surdo está, ao mesmo tempo, imerso na cultura surda e também na cultura ouvinte, dessa forma, o aprendizado do português deve ser estimulado, tendo em vista as necessidades sociais de interação em todos os meios da sociedade. Toda a comunicação feita por meio da leitura na sociedade está predominantemente na língua nativa daquele Estado, fazendo-se necessário o ensino do português como segunda língua fim de que a comunidade surda desfrute de todos os serviços disponíveis.

Observou-se que o IFB apresenta em seu Plano de Desenvolvimento Institucional um tópico específico relativo aos portadores de necessidades especiais, mais especificamente aos surdos, garantindo a presença do intérprete de Libras nas dependências da escola e no acompanhamento em sala de aula, porém não trata especificamente da formação continuada dos profissionais, tendo os professores revelado insegurança para a atuação com os estudantes surdos. Conclui-se, assim, que se torna necessário o incentivo para que os professores façam cursos de formação com foco específico no trabalho com estudantes surdos, para que possam compreender melhor como atuar em sala de aula com esse público específico, quais as metodologias de ensino mais

adequadas, como fazer a avaliação desse estudante e compreender as especificidades deste grupo, equacionando uma proposta de ensino voltada para a diversidade humana.

Dos cinco professores entrevistados, nenhum afirmou ter conhecimento de Libras o suficiente para uma conversação básica, então considera-se de interesse o desenvolvimento de ações de formação nessa área específica, de que ocorra um melhor acolhimento do estudante surdo em sala de aula. É importante ressaltar que a integração do estudante surdo em sala de aula, o estar lá, não garante a sua inclusão o “fazer parte”. Ao estar inserido na sala de aula o aluno não ouvinte está subordinado à cultura do ouvinte, com materiais pedagógicos pensados para o ouvinte, com interações sociais assentes na oralidade, com uma dinâmica pensada e desenvolvida para estudantes ouvintes.

Ainda que não tenhamos elementos suficientes para estabelecer relação entre esta realidade, a da imersão do aluno surdo num contexto completamente orientado para ouvintes, fato é que dos 18 estudantes surdos já atendidos ou ainda em atendimento pelo IFB *Campus* Gama temos apenas dois estudantes que concluíram com êxito e 3 ainda em curso; a esmagadora maioria, 13 estudantes, desistiu, deixando a evasão dos estudantes surdos muito acima da média entre os demais estudantes. Ainda que com alguns constrangimentos, percebeu-se a importância da figura do intérprete e do papel fundamental que desempenha em sala de aula; foi relatado por alguns entrevistados que no ano de 2015 houve um período com ausência de intérpretes na turma que contava com maior número de estudantes surdos, tendo sido apresentada como suposição que as desistências ocorreram em virtude da falta de intérpretes. Uma vez que da parte dos estudantes surdos entrevistados que desistiram não foi afirmado diretamente terem desistido por falta de intérprete, não podemos concluir que esta razão presidiu à sua decisão de abandono. As razões apresentadas relacionam-se com dificuldades de locomoção, não interesse pelo curso ou por motivo de trabalho. De toda forma, não foi possível chegar à fala com todos, nem sequer com a maior parte, dos alunos surdos evadidos, pelo que não podemos afirmar conhecer efetivamente os motivos desta tão elevada taxa de evasão. Consideramos, ainda assim, que a instituição deve rever a forma de trabalho com os estudantes surdos para que a escola seja mais atrativa e garanta a permanência destes.

A barreira linguística foi o fator mais explícito nas dificuldades de interação apresentadas entre os surdos e os ouvintes. Ressalta-se, assim, a importância da ampliação do conhecimento da Libras para elevar as possibilidades de interação da comunidade surda com os ouvintes e considera-se que a escola tem papel fundamental nesse trabalho, sendo o principal meio para a oferta de capacitação na língua de sinais e o trabalho de conteúdos relacionados à cultura surda.

Pôde ser percebido nas entrevistas que para os ouvintes, sejam eles professores ou estudantes, a presença do intérprete e tradutor de Libras é essencial, tendo um professor afirmado que “não existe comunicação se não tiver o intérprete”. Esse profissional de fato é essencial mas, deve ser observada a atuação deste para que não sejam transferidas todas as relações sociais ao intérprete, o que causa um distanciamento do surdo dos outros membros presentes nessa relação social. O intérprete tem um papel definido por lei de efetuar a comunicação entre surdos e ouvintes por meio da Libras e do português, sendo a responsabilidade pedagógica do professor, seja no acompanhamento do estudante surdo, nas atividades a serem passadas, no estímulo à interação entre surdos e ouvintes em sala de aula. Revelou-se existir pouca articulação entre os professores e os intérpretes, sendo aspecto a ser trabalhado na instituição dada a manifesta importância de o profissional que faz a interpretação ter conhecimento prévio dos materiais que vão ser usados e dos assuntos que vão ser trabalhados em cada sessão letiva por forma a, ele próprio, poder preparar o trabalho que vai desenvolver.

Tendo por base a cultura e identidade surda, faz-se necessário o estímulo para o convívio em grupo dos surdos, pois somente dessa forma a sua identidade será firmada e concebida. Tal relacionamento deve começar o quanto cedo puder, pois quando crianças os surdos poderão observar e vivenciar as diferenças, compreendendo a sua especificidade e sua concepção de mundo entre as culturas surdas e ouvintes. Nesse sentido, a escola torna-se um espaço de encontro e relação social entre os surdos, promovendo o diálogo com o uso da Libras e ampliando o conhecimento durante a sua formação. A escola deve estimular essa interação e também promover a produção cultural dessa comunidade surda, trabalhando tais temas também em sala de aula. A escola pode prever esse estímulo em seu Projeto Político-Pedagógico, considerando temas culturais e sociais a serem trabalhados e discutidos no dia a dia escolar. Essa percepção da surdez, respeitando as especificidades e legitimando a comunidade surda como minoria linguística, produzirá maior visão crítica sobre a realidade social desse grupo, abrindo mão da visão médica com foco na deficiência e valorizando as diferenças sociais, promovendo relações sociais harmoniosas, valorizando dessa forma, uma das principais funções sociais da escola que é a sua consolidação como instância de inclusão social promotora de uma educação emancipatória da sociedade.

O educador social desempenha um papel de mediador na ação social, trabalhando junto aos demais técnicos de trabalho social, a construção dos saberes teóricos e práticos essenciais ao desenvolvimento das capacidades de interação entre os indivíduos presentes na comunidade. Nesse sentido, a presença do educador social em um ambiente escolar pode estimular a criação de projetos de intervenção com a finalidade de reduzir essa distância entre a minoria social surda e os ouvintes. Deve-se prever a ampliação da

interação entre os grupos e a desmistificação da incapacidade do surdo, presente no preconceito dos ouvintes, fazendo com que os surdos sejam vistos pelas suas capacidades e competências, não somente pelas suas limitações.

A complementaridade de saberes da educação formal e da educação não formal, por meio da Educação Social, representa uma proposta educativa extraescolar, desenvolvendo estratégias com vistas ao fortalecimento dos membros da comunidade, implicando-os nos processos de ação, explorando a realidade e ampliando as potencialidades dos grupos sociais marginalizados, buscando na própria sociedade os recursos necessários ao processo da sua própria transformação.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M. C. (2006). *Formação continuada: uma reflexão sobre a ressignificação da prática docente*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Albres, N. d. (2005). A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores. Campo Grande/MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Andrade, É. A. (2013). Estudo da disciplina de LIBRAS em duas Licenciaturas no litoral do Paraná. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, 1-77.
- Aranha, M. S. (2005). *Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais*. Fonte: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000448.pdf>
- Araújo, L. R. (2012). *Inclusão Social do Surdo: reflexões sobre as contribuições ds Lei 10.436 à sociedade atual*. Universidade Federal de Santa Catarina. Fonte: Portal de e-governo, inclusão digital e sociedade do conhecimento: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/inclus%C3%A3o-social-do-surdo-reflex%C3%B5es-sobre-contribui%C3%A7%C3%B5es-da-lei-10436-%C3%A1-educ%C3%A7%C3%A3o-aos-profissi>. Acesso em: 18 de janeiro de 2016.
- Arola, R. L. (2016). *A educação social no Brasil: Alguns desafios e armadilhas*. Fonte: Ministério Público do Rio Grande do Sul: Disponível em https://www.mprs.mp.br/areas/infancia/arquivos/revista_digital/numero_02/revista_digital_ed_02_1.pdf. Acessado em 18/04/2016.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação. Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brasil, P. d. (22 de dezembro de 2005). Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.
- Bueno, J. G. (1993). A educação do deficiente auditivo no Brasil - situação atual e perspectivas. *Em Aberto, Ministério da Educação, Brasília/DF*, 25-36.
- Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2004). *Educação Social Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.

- Cavalcante, E. B. (2010). *A institucionalização da Língua Brasileira de Sinais no currículo*. Belém-PA: Universidade Federal do Pará.
- Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia.
- Coordenação Geral SEESP/MEC. (2006). *Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação.
- Correia, I., Lima, L., Lopes, D., & Mouro, C. (15 de Julho de 2015). *Estilo Escrita APA 6ª Edição*. Fonte: Universidade de Lisboa: https://plataforma.elearning.ulisboa.pt/file.php/5034/Guilhermina_Revisao_Literatura1_2_Marco_2011/APA_6a_Edicao.pdf
- Correia, L. M. (2010). *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão Quer Dizer Exclusão*. In L. M. Correia (org), *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo (11-40)*. Porto: Porto Editora.
- Dalcin, G. (2005). *Um estranho ninho: Um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Damázio, M. F. (2005). *Educação escolar de pessoa com surdez: Uma proposta inclusiva*. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas.
- Decreto Nº 5626. (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. Brasília.
- Dorzat, A., Lima, N. M., & Araújo, J. R. (28 de Julho de 2006). *A inclusão de surdos na perspectiva dos Estudos Sociais*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Fonte: Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-1817--Int.pdf>. Acessado em: 2/07/2016
- Ferreira, V. S. (2014). *Artes e manhas da entrevista compreensiva*. São Paulo: Revista Saude e Sociedade Universidade de São Paulo.
- Filietaz, M. R. (2014). A idiosincrasia profissional instituída para a educação bilíngue. *Educação de Surdos em Debate*, 147-159.

- Fredenhagen, S. V. (Julho - Dezembro 2014). Evasão escolar no âmbito do Instituto Federal de Brasília. *Revista Eixo. Brasília v.3 nº2*, 49-71.
- Frias, E. M., & Menezes, M. C. (22 de Maio de 2016). *Inclusão escolar do aluno com Necessidades Educacionais Especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular*. Fonte: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gohn, M. d. (2006). *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Rio de Janeiro: Cesgranrio.
- Gonçalves, H. B., & Festa, P. S. (2013). Metodologia do Professor no Ensino de Alunos Surdos. *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET*, 1-13.
- Gonçalves, J. L. (2006). O educador social, desafiado pela diversidade cultural das sociedades contemporâneas. *Cadernos de Estudo ESE de Paula Frassinetti Nº 3*, 111-118.
- Gressler, L. A. (2007). *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. São Paulo: Loyola.
- Guarinello, A. C. (2006). A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso*. São João do Estoril - Portugal: Princípia.
- Instituto Federal de Brasília*. (09 de 07 de 2015). Fonte: <http://www.ifb.edu.br/acesso-a-informacao/acesso-a-informacao/institucional>
- Instituto Federal de Brasília. (2014). *Plano de Desenvolvimento institucional 2014-2018*. Brasília DF.
- Instituto Federal de Brasília. (1 de Abril de 2016). Fonte: Resolução Nº24-2013/CS-IFB: http://www.ifb.edu.br/attachments/5694_024_Regulamento%20Napne.pdf
- Instituto Federal de Brasília. (07 de Maio de 2016). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018*. Fonte: IFB: http://www.ifb.edu.br/images/PRDI/CGPL/Plano%20de%20Desenvolvimento%20Institucional%202014_2018-IFB.pdf
- Kalataí, P. (12 de Fevereiro de 2016). *As Principais Metodologias Utilizadas na Educação dos Surdos no Brasil*. Fonte: <http://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf>

- Lacerda, C. B. (07 de janeiro de 1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES vol.19 n.46*. Fonte: SCIELO: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007
- Lacerda, C. B. (Maio de 2006). A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. *Caderno Cedes, VOL. 26, nº 69*, pp. 163-184.
- Luchesi, M. R. (2012). *Educação de pessoas surdas: Experiências vividas, histórias narradas*. Campinas, SP: Editora Papirus.
- Marconi, M. d., & Lakatos, E. M. (2012). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.
- Marques, C. L. (2014). *Educação Profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília*. Brasília DF: Universidade de Brasília.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. Bragança: EDUSER: Revista de Educação.
- Meserlian, K. T. (2009). *Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Arapongas*. Londrina-PR: Universidade Estadual de Londrina.
- Ministério da Educação. (1997). *Educação Especial Deficiência Auditiva: Série Atualidades Pedagógicas*. Brasília-DF: Secretaria de Educação Especial.
- Ministério da Educação. (2014). *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília.
- Ministério da Educação. (21 de Fevereiro de 2016a). *Portal do MEC*. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12779:programa-tec-nep>
- Ministério da Educação. (10 de Abril de 2016b). *Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Fonte: Portal do MEC: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf
- Nata, G. (2011). *Diferença cultural e democracia: identidade, cidadania e tolerância na relação entre majorias e minorias*. Lisboa: ACIDI.
- Oliveira, Á. O. (2003). *O professor e a criança deficiente auditiva*. Uberaba: Universidade de Uberaba.

- Oliveira, M. F. (2011). *Metodologia Científica: Um manual para a realização de pesquisas em Administração*. Universidade Federal de Goiás. Fonte: Disponível em https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf. Acessado em 04/05/2016.
- Organização das Nações Unidas. (14 de janeiro de 2016). *DUDH*. Fonte: <http://www.dudh.org.br/declaracao/>
- Pereira, C. L., & Santos, M. (2009). Educação Inclusiva: Uma breve reflexão sobre avanços no Brasil após a declaração de Salamanca. *Revista da Católica, Uberlândia* V. 1, n. 2, 265-274.
- Pimenta, A., & Salvado, A. (2010). Deficiência e Desigualdades Sociais. *Revista Sociedade e Trabalho ed. 41*, 155-166.
- Pinto, T. C., Guerra, I., Martins, M., & Almeida, S. (2010). *À tona da água I Necessidades em Portugal, Tradição e Tendências Emergentes*. Lisboa: Tinta da China.
- Presidência da República. (1996). *Lei 9394 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB]*. Brasília.
- Presidência da República. (2002). *Lei 10.436 Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. Brasília DF.
- Presidência da República. (1º de Setembro de 2010). LEI Nº 12.319 Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.
- Quadros, R. M. (2004). *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial.
- Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. (09 de julho de 2015). Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/>
- Reis, F. (2013). Um olhar acerca da formação docente para atuar na educação de surdos. *Educação de Surdos em Debate*, 233-245.
- Rijo, M. G. (2009). *A inclusão de alunos surdos nas escolas públicas de Passo Fundo*. Cuiabá-MT: Instituto Federal do Mato Grosso.
- Rocha, S. (2008). *O INES e a Educação de Surdos no Brasil*. Rio de Janeiro: Conceito Comunicação Integrada.
- Silva, M. C. (2009). *A inclusão de aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores de classes inclusivas*. Recife: Faculdade Santa Helena.

- Silva, T. T. (2000). *Identidade e Diferença, a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Souza, R. L. (2007). *Formação continuada dos professores e professoras do município de Barueri: Compreendendo para atuar*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Stainer, L. (1999). *Processamento Auditivo Central*. Porto Alegre: Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica - CEFAC.
- Timóteo, I. (2013). *A evolução da Educação Social: perspectivas e desafios contemporâneos*. Lisboa: Praxis Educare – Revista dos Profissionais Técnicos de Educação Social. Nº1. APTSES.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 7 a 10 de junho de 1994*. Fonte: Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em 14 de fevereiro de 2016.
- UNICEF. (02 de 01 de 2016). Fonte: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm
- Witkoski, S. A., & Douettes, B. B. (2014). Educação bilíngue de surdos: implicações metodológicas e curriculares. *Educação de Surdos em Debate*, 41-50.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso Planejamento e Métodos 2ª Edição*. Porto Alegre: Bookman.

Anexos

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TÍTULO DA PESQUISA: Inclusão de pessoas surdas: Uma análise do percurso formativo dos alunos surdos do IFB Campus Gama e o perfil de inclusão destes à escola. As necessidades de intervenção para a garantia da permanência no meio escolar.

Informações aos participantes:

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o percurso formativo dos alunos surdos do IFB Campus Gama, a fim de conhecer o perfil de adaptação destes à escola, buscando definir as necessidades de intervenção por parte da instituição para a garantia da permanência destes no meio escolar.

Procedimentos a serem utilizados:

Foram elaborados roteiros temáticos diferenciados para direcionar as entrevistas com os estudantes, professores e intérpretes de LIBRAS do IFB Campus Gama. As entrevistas serão gravadas em áudio e vídeo.

Desconforto e riscos:

Prevemos que este estudo não acarretará nenhum tipo de desconforto ou risco aos participantes.

Confiabilidade do estudo:

Os participantes desta pesquisa em hipótese alguma terão sua identidade divulgada para outras pessoas ou entidades, além daquelas que participam efetivamente do desenvolvimento da pesquisa. Na oportunidade, esclarecemos aos participantes que poderão deixar de colaborar com o estudo, em qualquer momento que o desejarem. As imagens e áudios gravados serão para uso exclusivo nessa pesquisa, sem nenhum tipo de divulgação ou compartilhamento e após sua transcrição serão apagadas.

Consentimento:

Eu, _____, RG: _____, após ter lido e entendido todas as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com o pesquisador Rômulo Ramos Nobre Júnior, concordo voluntariamente em participar deste, concedendo a entrevista solicitada. Fui informado(a) que após o término da pesquisa este arquivo será destruído. Estou ciente de que terei garantia de sigilo e que não terei nenhum tipo de despesa ou remuneração pelo fato de participar desta pesquisa.

_____ Data: __/__/_____
Assinatura (do participante)

Eu, Rômulo Ramos Nobre Júnior, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo a ser desenvolvido e que o presente termo de consentimento foi emitido em duas vias de igual teor, sendo uma do pesquisador e outra do entrevistado.

_____ Data: __/__/_____
Assinatura do pesquisador

Anexo 2 – Transcrição das entrevistas dos estudantes surdos:

Perguntas	Estudante surdo Danilo
A identificação da surdez em sua vida (tipo, idade, etc.)	Minha mãe disse que eu nasci um pouco ouvinte, conseguia ouvir alguma coisa, mas ao longo da vida, as brincadeiras, os irmãos e familiares, percebia que estava bem feliz, mas ficava preocupada com cuidados com os irmãos, tinha preocupação financeira porque a mãe estava sem trabalho e tinha dificuldades em relação à fome e tudo, não tinha uma casa perfeita, era uma casa de madeira, era uma família muito pobre e eles perceberam a minha dificuldade e aí começaram a reclamar e eu aparentemente não entendia nada, não entendia o problema que estava acontecendo com a minha família. Mais ou menos com 7 anos comecei a andar, dei de cara com um vizinho que cuidava de um cachorro pastor alemão e ele não tinha trancado o portão e pensei que era normal, que podia brincar, entrar sem problemas, aconteceu que o cachorro mordeu aqui [apontando para o ombro direito], ele realmente não estava preso, não estava seguro e entendi que não foi maldade do cachorro, que não estava preso, eu não ouvia nada e hoje eu não escuto nada, eu sentia que ouvia alguma coisa, mas aos poucos fui percebendo, a mãe levou ao médico e eles pesquisaram e constataram que tinha um problema sério no coração também, eu também não sabia que a mãe já sabia, que já tinha percebido isso ao longo da vida, e ele não tinha entendido, aí os médicos encontraram esse problema no meu coração e não sei se realmente estou melhor. Tive um problema de saúde, mas agradeço a Deus que estou com saúde bem melhor e que Deus tem cuidado muito de mim, consigo passear, viajar para qualquer lugar sem problemas, quando estou andando às vezes percebo que tenho uma preocupação com a morte, mas a minha mãe está sempre me alertando, mandando WhatsApp para eu ficar calmo e entendo que tenho que concordar com ela, que ela está certa.
Primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	Até mais ou menos uns 11 anos de idade, na escola classe 12, não conhecia, não tinha contato com letras, com papéis e não conhecia as informações, tinha muita dificuldade para entender, escrevia parecendo rabisco e o professor não entendia nada porque eu nunca tinha tido contato com letra antes. Daí na escola classe 12 aqui no Gama tive auxílio de um intérprete e comecei a desenvolver melhor e tinha alguns problemas com surdos, brigas, normais, mas acabei aprendendo. Contato com libras começou a partir dos intérpretes, porque os professores não conseguiam manter comunicação, isso aconteceu mais ou menos quando tinha de 11 para 12 anos. Os professores não conheciam os sinais e eu também não conhecia. Consegui desenvolver a partir da quinta série, depois da escola classe 12, daí fiquei primeira, segunda, terceira e quarta, e depois precisava aprender mais na quinta, sexta, sétima e oitava eu estava na escola classe 8 onde passei todo esse período.
- A LIBRAS foi sua primeira língua? Com que idade teve o primeiro contato?	Libras. Português eu não gosto muito, tenho dificuldade, libras de acordo com o decreto é direito, o que eu mais me identifico é com português adaptado para que eu possa continuar aprendendo. Eu não aprendi nada, tinha contato com a minha família, mas eu sempre calado, surdo e aí quando eu entrei na escola classe 12 é que eu tive contato com a língua de sinais com os intérpretes aí eu pude aprender com os sinais, então eu considero que eu aprendi primeiro LIBRAS para depois aprender o português, assim eu fiquei feliz em conseguir ter uma comunicação efetiva.
Acompanhamento de intérprete de LIBRAS na educação básica	Tive na quinta série, não tive na sexta série, na sétima eu tive intérprete, no primeiro ano eu não tive e no segundo e no terceiro eu tive, e agradeço a Deus por isso, porque ele sabe que a gente quer, a gente tem que lutar pelos direitos, porque a gente tem os nossos meios de comunicação e a gente precisa dos intérpretes, que são profissionais essenciais para a gente, essenciais para que eu tivesse passado de ano
Dificuldades enfrentadas na educação básica	A principal dificuldade que eu encontrei foi na quinta e na sexta, eu achei difícil, mas quando chegou lá percebi que a coisa ia ficar um pouco mais complicado e tive muitas dificuldades em relação ao significado das palavras, mas o resto foi normal.
Aspectos mais relevantes da sua formação escolar	Na minha educação básica eu tive um aprendizado um pouco mais lento por conta da dificuldade com o português e da diferença da Língua Portuguesa. Para nós surdos a estrutura é diferente, temos dificuldades com a base do português que o nosso aprendizado foi de certa forma mais lento que os ouvintes, mas observava que à medida que fui crescendo nos estudos, fui percebendo que estava conseguindo conhecer e identificar essas dificuldades que trava o surdo, daí eu já estou acostumado em conhecer e em decodificar essas palavras do português.
Em quais disciplinas teve maior dificuldade?	Em matemática e em português era fácil e relativamente fácil o espanhol e em inglês era difícil, eu até gostava da professora, mas senti a matéria difícil e não aprendi quase nada, em química eu também não entendi nada, em biologia eu tinha dificuldades, física também, Deus me livre, história também gostava, geografia dependendo do assunto.

Com que idade concluiu o ensino médio?	Com 23 anos eu terminei, porque eu entrei aqui no IFB com 24.
A interação deles com estudantes ouvintes	Eu como sujeito surdo, vivia mais com meu grupo, que usava língua de sinais. Os ouvintes chamava a gente para estabelecer um relacionamento, mas dependia muito da pessoa, se era uma pessoa boa, mas a gente percebia algumas pessoas que não eram boas. As pessoas daqui (IFB) são legais, muito mais naturais, digo em relação aos alunos do ensino médio mesmo, às vezes alguém oferecia um doce e eu não sabia o que era, não gostava daquilo, mas tinha algumas pessoas normais, faltava um pouco de educação para com a minha cultura, enfim eu achava um pouco estranho a atitude, consciência, responsabilidade, mas no geral não tinha problema com os ouvintes.
A interação deles com os intérpretes de LIBRAS	Eu conheci a Carol, aí eu pensava que a Carol quando ela chegou, eu achei estranho porque ela parecia surda e eu assustei. Soube pela Jaqueline que me avisou que ela era intérprete e a gente passou a ter um relacionamento, trocar experiências juntos e ela me ajudava nas apresentações e tudo e eu sou muito grato pelo trabalho que eu tive com a Carol, tive uma relação especial com a Carol.
A interação deles com os professores	Com os professores eu tenho por mim que a minha relação com eles foi boa e eu tive nenhuma dificuldade.
Como conheceu o IFB e a motivação para se matricular no curso em questão	Eu não conhecia o que é IFB e aí eu vi uma placa, não entendi muito bem o que era, daí pesquisei as vagas, perguntando informações, e eu conheci o Marcos que foi intérprete daqui no começo do IFB e começamos a conversar sobre o Instituto Federal e daí ele foi até a secretaria comigo obter informação, de que cursos tinham, e tinha um curso de técnico em agronegócio que era tranquilo, que era legal, tinha também o curso técnico em logística e aí fiquei pensando e escolhi o técnico em agronegócio, daí na secretaria o Marcos perguntou se era difícil de aprender e continuar e comecei em 2013 e aí fui tendo contato com os professores daqui do Instituto Federal, eu não conhecia o significado de algumas palavras e como o Marcos me acompanhava ele me ajudava a entender aí passei o primeiro semestre, fui para o segundo semestre e até agora eu me sinto vitorioso por que concluiu o curso em dezembro e me formei. Na época das inscrições só tinha agronegócio e as matérias do curso de logística não me atraíram, nem o de química, então eu optei pelas matérias do agronegócio, eu gostei muito e aprendi bastante.
Pontos positivos que ajudaram na permanência no IFB	Agradeço muito a Deus por isso. Em Brasília às vagas para técnicos são relativamente poucas e tive oportunidade porque ter acesso à comunicação e muitos outros não têm acesso porque tem problema com comunicação, agora eu me sinto um profissional responsável, posso visitar empresas ou qualquer outro lugar, habilitado para procurar esse tipo de emprego na área do agronegócio.
Dificuldades encontradas durante os estudos no IFB	Aqui não encontrei nada de dificuldade, o IFB é tranquilo, é fácil.
Quais foram os pontos positivos que o ajudaram durante o curso no IFB? Material adaptado? Recursos visuais? Metodologia de ensino adaptada?	Bom, na sala de aula eu procurava estudar bastante e ficar firme porque eu tinha um objetivo, que era sempre ter presença, não ter falta por ser minha primeira formação na área técnica, muitos outros vieram a desistir, às vezes por preguiça e preferi ficar e incentivar outros, mas as outras pessoas não queriam e é um direito delas, e foi assim, primeiro surdo a se formar aqui no IFB Campus Gama, e me sinto orgulhoso disso porque nós temos incriáveis dificuldades, sei também que na UnB tem essa dificuldade assim como em qualquer outro lugar, mas a gente tem que vencer os nossos limites e os surdos são capazes, os surdos não são burros, nós somos inteligentes. Não senti nenhuma metodologia adaptada. Usava muito o computador para buscar significados e abordar uma linguagem diferente, artigos que eu não conhecia, projetos para entender o contexto e às vezes eu tinha dificuldade relacionada com as outras pessoas um ou dois colegas que participavam comigo, mas foi mais uma iniciativa própria minha. Os professores entendiam a dificuldade de comunicação e não foram contra, entenderam o meu esforço, que eu não era fraco e estava me esforçando.
Passou por alguma reprovação durante a formação básica ou no IFB?	Tive sim algumas reprovações. No CG reprovei 3 vezes. No primeiro ano eu passei, acho que no segundo ano reprovei, na quinta eu reprovei só uma vez, na quinta e na oitava. Eu acho que eu reprovei só uma vez no ensino médio, eu ficava sempre de dependência, mas se reprovar só uma vez, eu me esforçava, me organizava, os professores me davam algum trabalho eu conseguia resolver. Aqui no IFB tive algumas reprovações, no primeiro semestre e no segundo semestre eu tinha algumas reprovações.
Está trabalhando? Já estava trabalhando durante o curso? É na área do curso?	Não, no momento estou aguardando algumas vagas de trabalho na área de técnico em agronegócio, infelizmente em Brasília não tem muito, mas eu estou esperando.

O que a instituição de ensino pode fazer para facilitar o aprendizado do aluno surdo?	Eu acho que o surdo é que deve ajudar a escola e não só a escola ajudar os surdos. Tem que existir uma relação, tem que haver uma percepção das limitações que o surdo tem e de que jeito que ela não quer ser ajudada. Os surdos precisam ser auxiliados mais no significado das palavras, serem incentivados, o significado de incentivo, quais as dificuldades enfrentadas em sala de aula no ensino aprendizado.
- Quais as diferenças encontradas no atendimento das escolas anteriores e o atendimento dado no IFB?	Por exemplo, no CG eu percebi que no primeiro, segundo e terceiro ano as matérias eram praticamente as mesmas e aqui no IFB os cursos são diferentes, exige um pouco mais de aprendizado da minha parte. No CG achava mais simples, mais tranquilo o aprendizado, comparando os dois eu acho que o IFB tem cursos mais aprofundados, mais profissionais, mais voltados para a área do trabalho. Lá no CG eu tinha apoio, no entanto quando eu saí do 8, quando eu fui para o primeiro ano do ensino médio, na secretaria me informei das matérias, entendi que tinha muitas matérias diferentes das que eu tinha. Aí quando eu me formei no terceiro ano, eu não conhecia muito do Instituto Federal, eu achei diferente e resolvi pesquisar e buscar informações sobre isso. Aí eu tive a oportunidade de fazer o curso profissional e já distribuí currículos depois de formado e estou esperando para começar, mas são essas as diferenças. No CG tinha apoio, era um pouco confuso, era uma preocupação com o surdo, que é diferente em qualquer lugar e depende do sentimento da pessoa que atendia, que ajudava às vezes, e outros não queriam. Tinham os professores, eu sentia uma diferenciação entre surdo e ouvinte e o professor ensinava a grande maioria dos alunos e continuava preocupado sim com surdo. Aqui no IFB eu percebi essa mesma preocupação, eu não vejo muita diferença.
- Como você avalia o processo de inclusão dos alunos surdos no IFB?	Nas duas escolas eu percebi que existe uma inclusão, mas eu percebo também que é uma confusão essa inclusão, deveria ser mais eficiente o ouvinte deveria ajudar mais no aprendizado e principalmente no significado das palavras com aluno surdo, o professor deveria ter um pouquinho mais de atenção ao significado dessas palavras para que a gente possa melhorar. Hoje eu acredito na proposta bilíngue, que é a proposta mais vantajosa, que está aí desde 2015, uma inclusão, mais tem professores surdos com alunos surdos com intérprete, infelizmente é uma separação, mas acredito nessa separação, que é a proposta mais vantajosa.

Perguntas	Estudante surda Iolanda
A identificação da surdez em sua vida (tipo, idade, etc.)	Eu era criança ainda e não lembro qual foi a idade, mas estava muito doente, estava com sarampo. Acho que tinha uns 5 ou 6 anos, a mãe é que sabe. Antes conseguia aprender e ouvi normalmente, mas depois do sarampo, a mãe fazia barulho e falava e eu me sentia meio confusa com o som, daí me levaram para o CEAL, que é uma escola que tem atendimento para o surdo, fizeram os exames e fiquei por ali estudando, acabei acostumando e aprendi a falar um pouco porque minha mãe não aceitava que eu sinalizasse, por isso aprendi a falar e com o passar do tempo e a convivência com os surdos eu fui aprendendo os sinais. Não conhecia as palavras, mas estava acostumada com os ouvintes e do contato com o surdo tive contato com os sinais. Depois mudei para o Rio e lá utilizei os sinais. Jogava vôlei e o grupo não sabia os sinais, então eu só verbalizava. Jogava vôlei com um grupo de ouvintes e depois conheci outro grupo e ficava interagindo com os dois grupos, surdos e ouvintes.
Primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	5 ou 6 anos, no CEAL, que é uma escola que tem atendimento para o surdo.
- A LIBRAS foi sua primeira língua? Com que idade teve o primeiro contato?	Até os 16 eu apenas oralizava e depois dos 16 tive contato com a Libras
Acompanhamento de intérprete de LIBRAS na educação básica	Não tinha intérprete porque eu era oralizada, estudava com alunos ouvintes e falava. Quando fui para o Bandeirante, concluí no supletivo, lá também tinha intérprete.
Dificuldades enfrentadas na educação básica	Achava mais difícil matemática e física. Durante o tempo que estudava não tinha muitas dificuldades, o professor dava no dia das provas o que eu realmente tinha estudado e o professor sanava a questão das palavras na hora da prova.
Com que idade concluiu o ensino médio?	Foi há treze anos (terminou com 29).
A interação deles com estudantes ouvintes	Conversava bastante, tinha muitos amigos. Tinha alguma dificuldade com os alunos ouvintes porque não conhecia muitas palavras. Eu utilizava os dois (Libras e português) porque eles também precisavam aprender a língua de sinais, mas eu usava as duas formas.

A interação deles com os intérpretes de LIBRAS	Eu acho que precisa sim, é uma figura essencial em sala de aula porque tem que ter essa comunicação. O intérprete não é o problema, o problema é que o professor fala rápido.
A interação deles com os professores	e com o professor era mais difícil porque era muita novidade para pouco tempo. Achava muito longo, o professor falava muito rápido e o intérprete fazia a tradução. Então o intérprete parava para explicar, mas a fala era muito extensa e a gente se perdia. Às vezes o professor falava muito rápido e o intérprete não conseguia e perdia o contexto. Então corria demais e pedíamos calma para o professor para tentar entender a fala. Senti dificuldade apenas com o professor David porque ele falava muito rápido e que ele não considerava nada feito pelos surdos, e eu achava isso uma falta de respeito desse professor com o surdo.
Como conheceu o IFB e a motivação para se matricular no curso em questão	Eu soube através da professora Fátima que é a professora surda do IFB, ela me convidou para conhecer o campus e os cursos que tinham e eu pensei que era bom o curso de agronegócio, mas não sabia que era tão pesado.
Dificuldades encontradas durante os estudos no IFB	Eu estudei no Núcleo Bandeirante e depois eu vim para o IFB, ano passado, daí tive essa experiência com curso técnico, agronegócio. Achei o curso muito pesado, muitas disciplinas e muito texto e a dificuldade que eu tenho com a leitura. A dificuldade era interagir, porque a dúvida era uma dúvida do grupo, todos acharam muito pesado, eram muitas disciplinas em pouco tempo, então tive que parar porque fui chamada em outro emprego.
Quais foram os pontos positivos que o ajudaram durante o curso no IFB? Material adaptado? Recursos visuais? Metodologia de ensino adaptada?	O que teve de mais positivo aqui é que eu não senti nenhuma forma de preconceito. Os ouvintes e a forma de interagir e queriam aprender a língua de sinais. Não teve nenhum preconceito com os surdos, fomos aceitos.
Passou por alguma reprovação durante a formação básica ou no IFB?	O meu atraso foi porque parei, mas não reprovei. Aqui também eu não reprovei e não tive as avaliações, deixei o curso trancado, mas não reprovei.
Está trabalhando? Já estava trabalhando durante o curso? É na área do curso?	Trabalho com processos na Anvisa e também trabalho na drogaria Rosário. Confiro estoque. Na Anvisa trabalha com processos. Mas agora eu vou largar tudo porque fui chamada para ser atleta. Vou para o PAN, seleção brasileira de vôlei para surdos. Já faço parte da seleção de vôlei de Brasília e olheiro me viu, daí eu fui convocada.
O que a instituição de ensino pode fazer para facilitar o aprendizado do aluno surdo?	Aqui o problema é a questão dos intérpretes que são poucos. Mas já pediram ao Ministério Público que aumentasse a quantidade. Acho que o principal seria a convocação de mais intérpretes, facilitaria muito.
- Quais são as dificuldades enfrentadas em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos?	Eu não conhecia as pessoas e com o tempo fui achando as pessoas legais, tive vários trabalhos e apresentações, mas eu achava muito difícil a interação com o professor, com os alunos eu conseguia me comunicar bem, alguns professores foram bons, mas eu não posso dizer isso de todos.
- Quais as diferenças encontradas no atendimento das escolas anteriores e o atendimento dado no IFB?	A primeira escola não vale porque no Ceal só trabalha a questão da oralização, coisa de fono mesmo. No Núcleo Bandeirante teve aula, na verdade são cursos diferentes, mas que acaba sendo a mesma coisa. Ambos tinham intérprete, em física, química eu tinha muito dificuldade, aqui é muito texto e o surdo não tem condições com esse tanto de texto, às vezes me pergunto se o ouvinte tem condições para esse tanto de texto, mas senti que era praticamente a mesma coisa.
- Como você avalia o processo de inclusão dos alunos surdos no IFB?	Aqui eu senti que tinha uma troca, eu gostei, mas o professor ainda não está adaptado para o surdo, dá as costas enquanto fala, fica muito complicado porque eu preciso ver. E se o professor só fala enquanto está escrevendo é melhor eu ficar batendo papo com as outras pessoas, ele está de costas.

Perguntas	Estudante surda Kamila
A identificação da surdez em sua vida (tipo, idade, etc.)	Minha mãe estava grávida e doente, ela não sabia que eu ia ficar surda e depois de dois anos ela começou a me chamar e perceber que eu não ouvia nada. Os médicos me examinaram e disseram para minha mãe que eu era surda. Ela começou a chorar. Procurou outro médico e ele confirmou que era verdade. Dois anos.
Primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	Minha mãe realmente não entendia muito sobre a surdez e o médico que avisou minha mãe sobre a surdez nos mostrou uma escola própria para desenvolvimento de língua de sinais. Com dois anos e pouquinho começou a brincar e aprender. Na escola 15 onde comecei a estudar a professora me ensinava e também ensinava a família. Foi onde minha mãe aprendeu a língua de sinais.
- A LIBRAS foi sua primeira língua? Com que idade teve o primeiro contato?	Nunca. Tive de me esforçar e sofri muito. Minha percepção teve que ser muito treinada até que eu me acostumassem, de quinta a oitava série. Meu primeiro contato com intérprete de libras foi aqui no IFB.
Acompanhamento de intérprete de LIBRAS na educação básica	No reforço não tinha intérprete. Mas tinha um professor que me ajudava na área de libras, eu tinha que treinar a oralização e faltava um desenvolvimento melhor nessa área, tinha muita dificuldade para perceber o que ele falava e tinha ajuda de um amigo que ficava disponível, para apresentar trabalho, principalmente nessa área de pergunta e resposta com o professor. Mas no reforço eu tinha uma ajudinha com libras.
Dificuldades enfrentadas na educação básica	Eu consegui assimilar tudo. Eu sou, desculpa, inteligente. Em química eu tenho alguma dificuldade, na educação básica foi simples, não tive dificuldade. Aqui é série, é um pouco difícil, principalmente por causa de alguns termos da química, mas no ensino básico, foi simples.
Em quais disciplinas teve maior dificuldade?	Eu consegui assimilar tudo.
Com que idade concluiu o ensino médio?	Com 19 anos.
A interação deles com estudantes ouvintes	Eu tenho uma relação boa com meus amigos. Eu tenho uma relação normal. Uso mais a habilidade do papel e a gente fica conversando e se ajudando. O intérprete ajuda também nessa relação.
A interação deles com os intérpretes de LIBRAS	É muito importante porque ele facilita esse processo de ensino-aprendizagem, explica palavras e sinais para que no futuro eu possa me desenvolver melhor e trabalhar.
Como conheceu o IFB e a motivação para se matricular no curso em questão	Uma amiga surda disse que tinha vários cursos de química e avisou vários surdos, fiquei sabendo e fui atrás de uma ajuda, eu ia começar química junto com outra surda, mas ela cancelou e se formou em pedagogia, e eu continuei aqui na química.
Pontos positivos que ajudaram na permanência no IFB	Entrevistada não soube responder, então o intérprete citou alguns pontos que tiveram resposta positiva pela entrevistada. Intérprete bom, professor bom, amigo bom, material bom, computador e sala de aula. Resposta: Gosto, muito bom.
Dificuldades encontradas durante os estudos no IFB	No primeiro e no segundo semestres eu estava bem mas no terceiro eu comecei a me sentir mal, problemas de saúde, e comecei a ficar um pouco doente, uma doença chamada depressão, aí eu parei no terceiro semestre aí eu voltei e continuei estudando. Eu voltei e comecei o quarto semestre e piorei de novo, não tinha ânimo nem força para continuar, uma série de dificuldades, aí eu parei de novo, voltei para casa, fiz os tratamentos e voltei de novo e estou melhor. Tem algumas dificuldades, mas existe uma grande diferença entre a pessoa ouvinte e a pessoa surda, por que o surdo precisa, além do intérprete, desse contato com a língua de sinais e tem poucos sinais na área da química o que dificulta o processo de interpretação.
Quanto tempo entre a conclusão do ensino médio e o início do ensino técnico?	Dois anos.
Passou por alguma reprovação durante a formação básica ou no IFB?	Eu só reprovei por motivo de doença, mas depois sempre passei (no IFB). Nunca reprovei e nem dependência (na educação básica).

Continua estudando no IFB? Se não, por que saiu?	Sim.
Está trabalhando? Já estava trabalhando durante o curso? É na área do curso?	Não.
O que a instituição de ensino pode fazer para facilitar o aprendizado do aluno surdo?	Gosta que tivesse mais colegas surdos por que teria um contato com mais língua de sinais e o desenvolvimento seria mais rápido. A inclusão existe mas sempre precisa de intérprete, sempre precisa de um aparelho, dá muito trabalho, atrapalha um pouco, mas seria melhor se tivesse mais intérprete e mais surdo, para melhorar o desenvolvimento, muito melhor.
- Quais são as dificuldades enfrentadas em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos?	A entrevistada apresentou dificuldades em compreender a pergunta, fazendo com que o intérprete repetisse algumas vezes de diferentes maneiras, citando exemplos. A entrevistada afirmou ter dificuldades nos exemplos citados pelo intérprete que foram: Apresenta dificuldades quando o intérprete falta, quando o professor fica de costas e falta de recurso visual com fotos, vídeos e outros.
- Quais as diferenças encontradas no atendimento das escolas anteriores e o atendimento dado no IFB?	Percebi que existe uma diferença. Na educação básica existe um estudo de experiência e de treino que o desenvolvimento acontece sim. Aqui no IFB tem uma educação mais voltada para o âmbito trabalhista, para o profissional. Algumas vezes o surdo tem essas experiências de quinta a oitava com intérprete e tem uma experiência melhor. Como eu não tive intérprete procurei me esforçar nesse período, por isso que no IFB eu tive uma experiência melhor pois aqui tem intérprete. Mas não dá para comparar, de quinta a oitava eu não tive intérprete mas tive aqui então não dá pra comparar.
- Como você avalia o processo de inclusão dos alunos surdos no IFB?	Tem, eu acho que existe uma inclusão sim no IFB. Não acho que existe separação. Gostaria de ter algum contato mais com surdos pois o contato entre ouvinte e surdo as vezes é um pouco atrapalhado.

Perguntas	Estudante surda Amanda
A identificação da surdez em sua vida (tipo, idade, etc.)	Já nasci surda. Minha família é muito simples e não havia cerquinha e eu sempre ficava próxima à minha mãe brincando no chão, sobre um cobertor e a minha mãe assustou porque caiu uma panela e eu não me assustei com o barulho, então minha mãe começou a fazer mais ruídos, batendo em tampa e eu não chorava e não fazia nada. Até que resolveram me levar ao hospital de base e minha mãe disse ao médico que eu não ouvia, aí o médico pediu uma audiometria e descobriu que eu sofria de uma surdez profunda. Minha mãe chorou muito, o médico disse a ela que ela não precisava se desesperar, que existiam escolas especiais, existia o CEAL e foi onde fiquei até os treze anos. Aí teve contato com professores, fonoaudiólogos, frente ao espelho. Com cinco ou seis anos começou as primeiras palavras, mamãe, papai, comida. Usava aparelho, comecei a usar com nove anos, de um ouvido é severa e do outro é profunda. Eu escolhi a libras, prefiro ao oralismo. Os vizinhos ficavam rindo porque eu não conseguia falar direito, então parei de usar aparelho e deixei de verbalizar por vergonha. Saí do CEAL aos 17 anos. Parei de usar o aparelho com 13 ou 14 anos pois tem muito ruído e dava muita dor de cabeça.
Primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	Foi com cinco, seis, 10 anos já usava a libras. Já estava com a fala bem desenvolvida mas não queria ficar falando então com uns 10 anos comecei a desenvolver a libras. No CEAL é proibido o uso da libras, só usávamos entre os surdos em bate papo informal.
- A LIBRAS foi sua primeira língua? Com que idade teve o primeiro contato?	Não. Já estava com a fala bem desenvolvida mas não queria ficar falando então com uns 10 anos comecei a desenvolver a libras. No CEAL é proibido o uso da libras, só usávamos entre os surdos em bate papo informal.
Acompanhamento de intérprete de LIBRAS na educação básica	Não. Tinha que falar. Não tinha intérprete, era uma escola oralizada.

Dificuldades enfrentadas na educação básica	Na 211 norte na terceira ou quarta série o professor me obrigou a ler com todos os alunos ouvintes porque já era uma turma inclusiva e foi onde eu não quis, comecei a chorar muito pois já tinha esse trauma da vizinhança, pois todos ficavam rindo e aí pelo fato dos professores exigirem esse oralismo eu comecei a reprovar. Minha mãe começou a pedir que eu falasse mas eu não queria. Na quarta série quando era outro professor que obrigava a falar e quando reprovei que mudou professor esse professor parou de exigir o oralismo e foi aí que deixaram. Eu não estudei muito porque eu não entendia o que o professor falava. Para mim o que era fácil era matemática, física. Por exemplo o professor queria que eu fizesse uma redação, mas eu não domino e eu tive que lutar para vencer este obstáculo. Professor eu compreendia mais ou menos, hoje é mais fácil com intérprete mais antigamente o ensino era fraco.
Aspectos mais relevantes da sua formação escolar	Estudava em duas escolas. Em uma escola oralizada e no CEAL, reforço no contra turno. O próprio CEAL não tem libras, alguns professores sabem libras, mas da forma como fazemos para eles lá não tem.
Em quais disciplinas teve maior dificuldade?	Biologia e história era as que eu tinha as maiores notas. Matemática eu tinha um pouco de dificuldade. Não conseguia entender. Mas eu não reprovava tanto de ano porque os professores acabavam me passando. Difícil era a redação. A maioria era atividades em sala de aula, uma vez ou outra tinha essa redação e pela dificuldade de escrita não pediam tanto. Agora, fico pensando como consegui nota boa em história. Conseguia decorar uma frase e colocava aquilo na prova. Biologia era fácil. Agora história eu lembrava mais ou menos e colocava uma resposta e o professor aceitava.
Com que idade concluiu o ensino médio?	31 anos.
Quais foram os pontos positivos que o ajudaram a concluir o ensino básico? (Material adaptado, recursos visuais, metodologia de ensino adaptada)	Não teve nada diferente, para mim era uma coisa normal, nunca tive interesse de estudar. No primeiro ano do ensino médio eu parei de estudar, desisti do CEAL, juntei com um rapaz e voltei a estudar particular. Hoje com 26 estou tentando o vestibular.
A interação deles com estudantes ouvintes	Quando eu vim para cá vim pela Fátima que me influenciou e quando entrei em sala gostei e achava importante e foi quando comecei a questionar com o intérprete Júnior sobre o que que era o curso de agronegócio e depois vi que não era isso, pois não me identifiquei. Então nem tive contato assim com os alunos. Daí depois apareceu vaga para o curso de química e não quis por que tinha muita matemática.
A interação deles com os intérpretes de LIBRAS	Me senti acolhida porque sempre tinha alguém para prestar informações. Na palestra de boas-vindas e me senti acolhida.
Como conheceu o IFB e a motivação para se matricular no curso em questão	Sim, foi a professora Fátima que explicou que tinha cursos e pediu que viesse conhecer. Já conhecia ela de outros locais.
Pontos positivos que ajudaram na permanência no IFB	Acho importante os cursos que tem, certificado, emprego. Outra coisa é o fato de ter intérprete e se não tivesse o surdo nem iria se matricular.
Dificuldades encontradas durante os estudos no IFB	As pessoas são ótimas, o problema sou eu que não quis estudar agronegócio.
Quanto tempo entre a conclusão do ensino médio e o início do ensino técnico?	1 ano.
Continua estudando no IFB? Se não, por que saiu?	Não. Comecei a questionar com o intérprete sobre o quê que era o curso de agronegócio e depois vi que não era isso, pois não me identifiquei.

Está trabalhando? Já estava trabalhando durante o curso? É na área do curso?	Sim. Laboratório Sabin. Não é na área do curso.
O que a instituição de ensino pode fazer para facilitar o aprendizado do aluno surdo?	Diria a questão dos cursos, das aulas, variedades de cursos.
Quais as diferenças encontradas no atendimento das escolas anteriores e o atendimento dado no IFB?	Lógico, agora é muito melhor. Antes eu tinha muita dificuldade, para fazer leitura labial e para compreender o próprio texto, a questão da libras facilita muito porque querendo ou não as frases não são adaptadas para o surdo. É uma frase em português, alguns surdos compreendem mais, pois são mais esforçados, que leem mais, como a Fátima, mas a grande maioria necessita de intérprete, o cérebro demora para acompanhar e a libras facilita é um entendimento mais claro e mais rápido.
- Como você avalia o processo de inclusão dos alunos surdos no IFB?	Estudei com o surdo Alexandre e ele tinha muita dificuldade. Eu entendia pouco mas ele não entendia nada. Então o surdo fica reprovando e acaba desistindo e eu ficava com muita dó. Tinha uma colega Ana Paula e ela aprendeu libras para me ajudar e eu ajudava o colega e ele acabou passando. O pai dele pediu que eu o acompanhasse em sala de aula. Hoje eu não sei o que aconteceu com ele, ele sabia só copiar, mas não sabia o que estava copiando, então hoje se ele tivesse um intérprete seria mais fácil, mais antes não tinha. Para mim é ótimo, pois o intérprete faz a gente se sentir acolhido. Quando chego e não tem intérprete eu não entendo nada que está acontecendo.

Perguntas	Estudante surdo Luan
A identificação da surdez em sua vida (tipo, idade, etc.)	Minha mãe disse que quando era bebê, eles moravam em fazenda, e já tinha um ano e não falava, explicaram para ela que se não tivesse pagamento iriam deixar o filho morrer, o pai vendeu algumas coisas na fazenda e descobriu com um ano de idade. Não tinha [comunicação]. Só brincava. A mãe fazia gestos. Pequenos sinais, dormir, tomar banho. Mas não havia libras na casa dele. A mãe dele falava mas ele não entendia, a vida dele era só brincar.
Primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	Tinha doze anos. A mãe dele não conseguia se comunicar com ele, mudaram para Formosa junto com crianças especiais mas viram que era diferente e que não ia desenvolver. Mudaram para Planaltina do DF para poder estudar. Ele viu diferença e que não sabia nada, foi aí que começou a ter contato com a libras.
- A LIBRAS foi sua primeira língua? Com que idade teve o primeiro contato?	Não. Com doze anos.
Acompanhamento de intérprete de LIBRAS na educação básica	Em Formosa ele não tinha. Era mais copiar e desenhar. Libras não adiantava saber, ele estava sendo alfabetizado, porque ele sabia libras de contato com as crianças mas não sabia o que significava e aí teve contato com libras em Planaltina, através de intérprete e aprendeu alguns significados. É igual a gente por exemplo, quando começamos aprender a escrever a letrinha, é alfabetização, só que a diferença e que ele era grande. Era o professor mesmo. A professora sabia libras. Em Planaltina tinha intérprete também. Isso mais ou menos já com dezoito anos, 2004 mais ou menos, foi aí que ele começou aprender a libras mesmo, com 14 ou 15 anos ele começou a aprender libras e com dezoito nessa mudança para Brasília que conseguiu ter tudo mais claro. Teve intérprete da quinta série até o término do segundo grau.
Dificuldades enfrentadas na educação básica	A maior dificuldade é na língua portuguesa, mesmo que ela soubesse falar ou que tivesse intérprete a dificuldade é de reconhecimento da própria língua portuguesa, com o uso do intérprete a gente faz a tradução do uso da palavra, mas ele não sabe o que significa aquela palavra literalmente. Geografia, matemática era fácil, as outras, química, física, difícil, mas a mais difícil é português.
Em quais disciplinas teve maior dificuldade?	Geografia, matemática era fácil, as outras, química, física, difícil, mas a mais difícil é português.

Com que idade concluiu o ensino médio?	25 anos.
Quais foram os pontos positivos que o ajudaram a concluir o ensino básico? (Material adaptado, recursos visuais, metodologia de ensino adaptada)	O primeiro grau até a quarta era fácil, tinha muita expressão, era bem visual, da quinta em diante, mesmo que o professor ensinasse e repetisse ele tinha que ter muita paciência para ajudar porque é diferente do ouvinte. Apesar de não ter intérprete, era tudo bem visual, da quinta tinha intérprete mas as questões eram mais difíceis.
A interação deles com estudantes ouvintes	Era boa, tinha comunicação, apesar de ser novo no IF, os ouvintes ficavam olhando e achando difícil, mas eles gesticulavam, aprendiam o 'oi', mostravam umj nome e queriam saber como era o nome, a troca era escrita e ele mostrava em gestos. Tive um bom relacionamento. Se tivesse continuado aqui seria uma comunicação fácil, você aprenderia libras e haveria troca de experiência.
A interação deles com os intérpretes de LIBRAS	Necessária, pois, por mais que eu tenha leitura labial eu sou surdo, então o intérprete capta esses sons e nos ajuda a desenvolver. Por exemplo, sem um intérprete aqui e ele fazendo todos esses sinais você iria entender? É a mesma coisa.
Como conheceu o IFB e a motivação para se matricular no curso em questão	A Fátima [professora surda do <i>Campus</i>] colocou num grupo onde havia essa divulgação do incentivo para surdo que não tinha formação e que aqui eles poderiam se desenvolver. Foi pela professora Fátima mesmo. Depois disso ele vi em outros locais. Eu tinha essa vontade de estudar por querer um futuro melhor. Eu já tinha essa dificuldade de comunicação com os meus pais mas eu queria saber sobre essa questão de negócios para poder estar interagindo, pois eu nunca tinha tido experiência de nada, então, por minha família ter fazenda, eu tinha medo de perder uma boa negociação da família por não saber comunicar e não saber do que se tratava.
Pontos positivos que ajudaram na permanência no IFB	Achei muito bom estudar aqui, alunos, professores, o problema é que eu tinha que trabalhar, até mesmo por causa da família, por questões de comer, alugar, questões de se manter, por isso saí do curso, porque tinha que me manter. O que facilitou muito foi a questão do intérprete.
Dificuldades encontradas durante os estudos no IFB	Na verdade, essa troca de experiência, como acontecia com os professores, a gente sinalizava e o professor tentava entender, para trocar experiências, o professor teria que se comunicar mais com o surdo. Ter de pedir ao professor para explicar algo a gente percebia que o professor não aceitava com facilidade isso, ficavam nervosos, quando pedia para ir devagar o professor não gostava e ajudava a querer desistir. Faltava isso da parte do professor. Como se fosse uma briga e o professor mudava de expressão e isso desmotivou.
Passou por alguma reprovação durante a formação básica ou no IFB?	Parou, desistiu.
Continua estudando no IFB? Se não, por que saiu?	Não. A questão do horário. Já aconteceu de perder muito conteúdo, então sentia dificuldade com o horário, devido à distância.
Está trabalhando? Já estava trabalhando durante o curso? É na área do curso?	Hoje trabalha na fazenda dos pais.
O que a instituição de ensino pode fazer para facilitar o aprendizado do aluno surdo?	Na verdade, essa troca de experiência, como acontecia com os professores, a gente sinalizava e o professor tentava entender, para trocar experiências, o professor teria que se comunicar mais com o surdo.
Quais as diferenças encontradas no atendimento das escolas anteriores e o atendimento dado no IFB?	Estudou em Alvorada do Norte, só teve três escolas e o IF, mas não sentiu muita diferença não, nem em questões de problemas, nem melhor, nem pior.

- Como você avalia o processo de inclusão dos alunos surdos no IFB?	Apesar de ter o processo, não é o melhor, os grupos são separados, o ouvinte é mais rápido e quando eu preciso que vá devagar, mesmo com o intérprete, isso acaba atrapalhando, pois o nosso tempo é diferente do tempo do ouvinte, para mim seria melhor uma turma separada. Existem surdos mais desenvolvidos que um ouvinte mais isso são casos esporádicos. Essa inclusão é difícil. Quando você faz uma pergunta, o ouvinte já respondeu, o tempo para o surdo e para o ouvinte é diferente, enquanto isso o surdo ainda está processando, então que se acontecer essa inclusão, que seja respeitado a questão do tempo. Não sei quem inventou isso, mas não funciona.
---	---

Perguntas	Estudante surda Diana
A identificação da surdez em sua vida (tipo, idade, etc.)	Eu nasci e tive muita febre quando bebê por conta da vacina. Com a idade de dois anos de idade. Antes disso ouvia e falava um pouco. Depois diminuiu. Foi levada em Salvador e fez um treinamento com a língua e por isso sou bem oralizada. No início não falava bem agora fala.
Primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	Uma mulher chamada Odália em São Paulo me ensinou muito. Tinha uns onze anos. Meu contato começou aí. Agora já estou adaptada se não utilizar sinal utiliza as palavras.
- A LIBRAS foi sua primeira língua? Com que idade teve o primeiro contato?	Não. Tinha uns onze anos. Antes olhava no rosto, leitura labial.
Acompanhamento de intérprete de LIBRAS na educação básica	Sim, quando eu morava em São Paulo e mudei para cá. No 03 em Taguatinga sul perto do shopping e depois mudei para o 09 e depois para o 15. E depois do ensino fundamental mudei para o 02. Sempre teve intérprete.
Dificuldades enfrentadas na educação básica	Normal, me sentia bem, não sentia raiva, nenhum sentimento ruim, sempre tive muita paciência.
Em quais disciplinas teve maior dificuldade?	Eu gosto mais de matemática, história e ciência. Química eu tenho dificuldade e biologia não sei nada e física. Dificuldade nas exatas.
Com que idade concluiu o ensino médio?	37 anos. Em 2010.
A interação deles com estudantes ouvintes	Normal. São boas pessoas. Mesmo contato, dentro e fora de aula.
A interação deles com os intérpretes de LIBRAS	A presença do intérprete é Muito importante. Conseguiria estudar sem o intérprete de Libras? Sim. Iria continuar. Se por exemplo ele não vem eu consigo ouvir um pouquinho e entender tudo. Ex. Você faltou eu tenho que continuar normal. Não existe uma obrigação.
A interação deles com os professores	Se fosse para escolher uma seria matemática, o professor é calmo. Mas português a professora colocava as palavras no quadro e não explicava direito. Química e física muito rápido e não entendia nada. Química muito difícil a professora é muito rápida e não tem calma. Laboratório ele é muito bom mas é muito agitado porque o horário dele é curto.
Como conheceu o IFB e a motivação para se matricular no curso em questão	Marlice que outra surda que já estudou aqui, casada com outro surdo, que é o Paulo, ela me contou que aqui no Gama tinha esse curso. A Marlice falou que era muito melhor química. Eu disse que gostava mais de administração e também contabilidade. Gostaria que se criasse um curso novo aqui no Campus, porque gosto daqui. Quanto a motivação, Eu gosto de fazer alguma coisa, treinar, aprender, ler.
Pontos positivos que ajudaram na permanência no IFB	Não tenho nenhum exemplo.
Dificuldades encontradas durante os estudos no IFB	Um pouco. Na sala de aula com algumas matérias. Os professores falam e escrevem muito rápido. Sinto falta do passo a passo e do como fazer e sinto dificuldade de assimilar aquilo.

Quais foram os pontos positivos que o ajudaram durante o curso no IFB? Material adaptado? Recursos visuais? Metodologia de ensino adaptada?	Mais ou menos. Não tinha material adaptado.
Quanto tempo entre a conclusão do ensino médio e o início do ensino técnico?	4 anos.
Passou por alguma reprovação durante a formação básica ou no IFB?	Na educação básica uma vez ou outra. Reprovava, voltava e fazia dependência. No IFB português e matemática não sabe ainda. Nas outras eu já sabia que estava reprovada.
Continua estudando no IFB? Se não, por que saiu?	Sim, vou continuar.
Está trabalhando? Já estava trabalhando durante o curso? É na área do curso?	Sim, há seis anos. Na área de administração e contabilidade.
O que a instituição de ensino pode fazer para facilitar o aprendizado do aluno surdo?	Adotar metodologias diferentes, qualquer uma.
- Quais as diferenças encontradas no atendimento das escolas anteriores e o atendimento dado no IFB?	Aqui é um pouco diferente, não é igual não. Matemática e português são diferentes. As palavras abordadas aqui são diferentes, por conta da profundidade das matérias.
- Como você avalia o processo de inclusão dos alunos surdos no IFB?	Nunca fui em muitos lugares. Tenho curiosidade mas fico sem graça. Quando precisa o IFB atende? Acho que sim.

Perguntas	Estudante surda Vânia
A identificação da surdez em sua vida (tipo, idade, etc.)	[Mãe falando] A surdez dela foi comprovada com quatro anos, por que morava no interior em uma cidade onde não tinha como descobrir. Eu só sabia por que ela falava só algumas coisas e às vezes ela estava dormindo e podia ter barulho que ela não acordava. Por que a surdez dela não é profunda é moderada. Ela escuta um pouco. Quando eu vi o problema dela eu vim para Brasília pra fazer os exames dela aí fiz e foi comprovado. Foi comprovado que é de nascença. Ela já nasceu assim. [Estudante Vânia] Quando era criança comecei a estudar com ouvintes e o professor chamou a minha mãe e explicou para ela que eu precisava estudar em uma escola especial.
Primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	Quando começou a estudar na escola especial, sempre chorava, tinha muito medo, não queria fazer libras, a professora pedia calma, mas foi com 7 ou 8 anos.
- A LIBRAS foi sua primeira língua? Com que idade teve o primeiro contato?	Não. Com 7 ou 8 anos.

Acompanhamento de intérprete de LIBRAS na educação básica	No início não, mas depois eu consegui. Estudou apenas 03 meses sem intérprete. O próprio colégio indicou ela para uma escola com intérprete. Eu estudava numa turma regular com ouvintes, sem intérpretes, mas só copiava, não entendia nada que era falado. Do primeiro ano até a terceira série o professor sabia Libras e estava ensinando para ela junto com os alunos surdos. Na quarta série tinha dois professores e um deles auxiliava em Libras.
Dificuldades enfrentadas na educação básica	Eu achava fácil estudar, não tinha problema não. Só no início mesmo quando o professor não sabia Libras. Não tive esse problema não, porque da quinta à oitava eu tive intérprete.
Aspectos mais relevantes da sua formação escolar	Sempre tive bons amigos que conversavam comigo. Tinha mais problemas com os surdos que com os ouvintes.
Vivência fora da sala de aula (espaço, barreiras, serviços, funcionários; condições de deslocação casa/IFB);	Acho que rola um pouco de inveja, o surdo é meio invejoso, e eu sou mais nova, divergência de opinião, as vezes falavam mal de mim e eu não gosto. Tem um monte de colegas surdos que ficaram muito tempo na mesma série e eu não.
Em quais disciplinas teve maior dificuldade?	Química, biologia mais ou menos, física é bem difícil. Matemática eu acho mais fácil. Sempre tirei nota boa em matemática. Meu português não era ensinado na turma com ouvintes, era diferente o conteúdo, como se o português fosse uma segunda língua. Na sexta série que começou esse ensino de português voltado para alunos surdos.
Com que idade concluiu o ensino médio?	Está cursando o ensino médio. Concluiu o fundamental com 15 anos.
A interação deles com estudantes ouvintes	Na verdade eu não gosto muito não, acho essa relação mais ou menos, o surdo grita muito, fala muito alto. O surdo conversa muito, fala alto demais, mesmo que você pede, eles param mas depois voltam a falar alto. Com os ouvintes Dentro de sala é tranquilo. Eles me pedem para ensinar alguma coisa, mas começa falando mesmo e depois eu ensino alguns sinais. A gente conversa bastante com eles.
A interação deles com os intérpretes de LIBRAS	Eu consigo estudar com aparelho sem o intérprete. Na verdade as vezes o intérprete atrapalha um pouco porque eu tenho que olhar para ele e perco a concentração. Preciso, mas quero tentar o aparelho para ver se consigo acompanhar sem intérprete.
Como conheceu o IFB e a motivação para se matricular no curso em questão	O meu padrasto (estudante do Campus) falava muito do IFB então ela gosta muita daqui e acabou criando essa paixão por aqui e queria conhecer. Ele sempre estava olhando na internet e eu sempre reclamei porque eu queria estudar aqui e ele me ajudou.
Pontos positivos que ajudaram na permanência no IFB	Eu gosto de quase todas as matérias e acho que isso me ajuda muito para eu poder desenvolver, eu aprendo muita coisa. Eu conversei com a coordenadora do curso para que ela pudesse pedir para os professores mandarem material via e-mail para que eu pudesse estar lendo, então não é só em sala de aula, eu recebo material por e-mail, com o qual eu posso estar fazendo essa leitura.
Dificuldades encontradas durante os estudos no IFB	Minha dificuldade é o português e a artes, mas estou aprendendo. No atendimento estou achando bom, estou gostando de estudar aqui. Eu não conseguia entender português e artes, e é difícil, como vou ler, e anotar? E a professora quer faça anotação.
Passou por alguma reprovação durante a formação básica ou no IFB?	Uma única vez, o ano passado. 1º Ano. Por causa das colegas surdas. Mãe falando: Juntaram colegas surdos e começaram a perseguir ela. Ela ficou com medo de ir pra escola.
Continua estudando no IFB? Se não, por que saiu?	Sim.
Está trabalhando? Já estava trabalhando durante o curso? É na área do curso?	Não.

O que a instituição de ensino pode fazer para facilitar o aprendizado do aluno surdo?	O IFB deve me ajudar com futuro melhor, vai me ajudar a conseguir um emprego.
- Quais são as dificuldades enfrentadas em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos?	Os professores aqui são muito atenciosos, eu não sinto tantos problemas. Na verdade eu sinto mais coisas boas, assim, sempre que acaba a aula os professores me chamam para ver se eu estou entendendo, eles sempre me perguntam "o quê que eu falei?".
- Quais as diferenças encontradas no atendimento das escolas anteriores e o atendimento dado no IFB?	Aqui (IFB) é melhor do que lá (escola anterior), eu gosto mais daqui, aaqui aprendo mais do que no CG por exemplo, lá tinha muita greve e isso atrapalha muito. Também professor que falta muito. Lá tem muitos surdos que não gostam de estudar lá. Mãe falando: Aqui ela está aprendendo mais que nas outras escolas, a professora disse para ela vir de manhã para ajudar ela. Ela está tendo muita dificuldade em português. Nos outros colégios ela não tinha isso e estudava o dia inteiro no colégio.
- Como você avalia o processo de inclusão dos alunos surdos no IFB?	Eu gosto bastante desse atendimento, tenho atendimento bom. Muitos dos professores marcam atendimento no contra turno para eu tirar dúvidas e nos outros lugares que eu preciso ir eu consigo me comunicar, eu consigo entender. Me sinto incluída e acho bom. Não sinto que há separação aqui. Não me sentia bem nas outras escolas e aqui me sinto confortável. Mãe falando: Aqui ela está bem mais feliz do que nas outras escolas, por que nas outras escolas ela sempre teve problema com falta, de quando ela começou a estudar aqui eu nunca tive problema, às vezes eu trabalhava e chegava em casa e ela não tinha ido pra aula, de quando ela começou a estudar aqui ela tem interesse de vir para a escola, ela tem um amor, uma paixão de estar aqui e nos outros colégios ela não tinha isso, muito pelo contrário, ela ia forçada por que eu já fui até chamada no conselho tutelar pois ela não queria ir para aula na outra escola, sempre acontecia alguma coisa, passava muito mal com dor de cabeça mas aqui é diferente, ela quer vir.

Anexo 3 – Transcrição das entrevistas dos estudantes ouvintes:

Perguntas	Estudante ouvinte Jeferson
- Como é a relação entre alunos surdos e ouvintes?	A turma em si se dividiu, dividiu a parte surda, dividiu a parte é... ouvinte e parte ouvinte também se dividiu. Os surdos eu vi que o pessoal que morava para o lado de Planaltina eles estavam mais agregados e aqueles que vieram do Recanto, Ceilândia, Brasilândia já era mais destacado. Isso eu acho porque vêm juntos voltam junto. Seria até os ouvintes da mesma forma.
- Como você se comunica com os colegas surdos?	No começo todos nós começamos a aprender a falar pelo menos bom dia em libras e eles ajudavam bastante. Fizeram sinais, cada um representava um sinal, pela cor do cabelo, pela cor de pele, algum sinal, alguma coisa em você. A parte de comunicação tentamos fazer da melhor forma possível e nunca teve barreiras de alguém ficar chateado com isso ou com aquilo. Faziam até brincadeiras malhando de um ou do outro. Você olhava e falava: Éh né, tá me sacaneando! Em termos de comunicação não vi uma barreira muito grande porque também quando você sentia que não tinha como ir além você procurava o intérprete.
- Qual o seu nível de conhecimento da LIBRAS? Tem interesse em aprender? Por que?	Cheguei a requisitar com o nosso coordenador que ele passasse para os intérpretes, que todos aceitaram termos pelo menos uma aula de LIBRAS, já que tínhamos um horário vago, mas não foi adiante.
- Como você avalia o processo de inclusão dos alunos surdos no IFB?	Pelo que eu vi, aqui vocês oferecem toda parte de libras e braile. É só subir pelo corrimão e você já sente nas portas. Aí, estudei com o Caio, que também é deficiente, então tem cadeira de rodas e outras formas de se locomover. Tem espaço nos banheiros, tem corrimão e tudo, então ao meu ver, tá tudo dentro das normas, não sei se pode se esticar alguma coisa mais que poderia mudar para eles. O que eu vi até agora tá padrão, tá atendendo.

- Quais os aspectos positivos de ter colegas surdos em sala de aula?	Um dos fatores é a parte de socialização de mim para com eles e deles para comigo. É aquele universo que você se depara: Puxa eu achei superinteressante entrar numa sala e eu ver ali duas fileiras de surdos! Eu sabia que no Centro 8, você que é daqui sabe que a única escola que tinha alunos especiais, que eram surdos, não havia isso nas outras escolas. Você é surdo vai pro 8, tem alguma deficiência especial em alguma área, vai pro 8. Não colocavam eles com as outras pessoas nas outras escolas. Restringia as pessoas e aqui não! Eu achei e fiquei maravilhado.
- Quais as dificuldades em estudar com os alunos surdos?	As dificuldades de estudar com eles, tirando essa parte dos trabalhos eu não vi nenhuma. As perguntas que eles faziam para os professores eram diretas, se eles não entendiam eles perguntavam novamente, não tinham vergonha de tirar as dúvidas ali mesmo. O Professor tentava explicar da melhor forma para que os intérpretes passassem para eles e não houve dificuldade. A única coisa negativa foi essa situação que, vamos supor, você tá fazendo um trabalho com 3 pessoas, mas tem um que só quer o nome no trabalho, só quer ganhar os pontos, só isso!
- Avaliar as condições do IFB (espaço, serviços, relação entre os demais servidores e os alunos surdos)	Eu acho que a instituição deu bagagem mesmo para pessoa entrar e se sentir em casa, à vontade. Não tenho o questionar, diferente de outros institutos públicos que a gente se depara. Aqui, uma instituição pública, é diferente demais do GDF, diferente de outros institutos federais que eu conheço. Eu acho que dá suporte. Como eu não acompanhava o cotidiano deles aqui dentro, eu não sei a fundo, mas sei que quando iam para algum lugar, para a biblioteca, eles tinham acompanhamento dos intérpretes. E então a comunicação deles com os demais seria fácil.

Perguntas	Estudante ouvinte Luan
- Como é a relação entre alunos surdos e ouvintes?	Bom a relação que a gente percebeu quando foi estudar com eles é que eles são bem reservados, eles gostam de, por exemplo, a gente se espalhava na sala toda enquanto eles ficavam em uma fileira, bem pertinho um do outro, no máximo em duas. Eles não gostam muito de se comunicar com outras pessoas, ficam receosos, talvez porque a gente não conhece libras. O único contato que eu tive surdo foi com a Iara, ela já era mais de idade, já trabalhava em empresa convencional e agente conversava por símbolos e as vezes nem era um símbolo de libras. Ela tinha também a parte oral um pouco mais desenvolvida, conseguia falar 'obrigada', 'com licença', com dificuldade, mas conseguia.
- Como você se comunica com os colegas surdos?	Na sala havia algumas pessoas que faziam chacota, brincadeiras. Algumas já foram até embora, já saíram do curso. Agente percebeu que eles não gostam de jeito nenhum de ser confundido e nem que o pessoal os chame 'mudinho'. Por mais incrível que pareça, os surdos sabem, quando se está falando deles, não sei se é pelo olhar que eles conseguem sentir, é uma coisa inexplicável. Eles sentem que você está falando deles. Outra coisa que é mais agravante, é que as vezes você não tá falando deles eles pensam que você está falando. Já aconteceu muito lá na sala, discussão, mas o pessoal ficou muito ressentido, a gente falava aqui, assim, aí eles olhavam e achavam que estávamos rindo deles. Daí a Tati chamava a atenção deles e explicava que não estavam falando deles e esclarecia, daí eles voltavam a prestar atenção e abriam o semblante novamente.
- Qual o seu nível de conhecimento da LIBRAS? Tem interesse em aprender? Por que?	Eu aprendi bom dia, boa tarde, o básico, coisas que você fala quando entra na sala e fala. Mas pessoalmente achei libras meio difícil de se aprender, porque é prática. Às vezes você a mão dura e tem que amolecer a mão como a Tati falou. No início agente até tinha interesse em aprender quando tinha muitos surdos mas eles foram saindo, daí hoje não tem nenhum. Ah, tenho sim (interesse em aprender LIBRAS) Eu acho que sim! Aprendizado ao menos pra mim tem que partir da motivação, então se tiver surdos aqui eu vou querer falar com eles. Com certeza eu tenho vontade de aprender, mas tem que ter surdo, pois se não tiver surdo e eu tiver que escolher entre um curso de libras ou um curso de inglês, eu vou escolher um curso de inglês, porque a partir do momento que na escola abre vaga para surdos a gente fica motivada a aprender para conversar com o pessoal.
- Como você avalia o processo de inclusão dos alunos surdos no IFB?	Eu acho que foi tranquilo porque tem muito apoio, por exemplo, a gente sai aqui da sala e já tinha a sala de apoio ao aluno ainda tem o pessoal do NAPNE. Então, acho que eles eram bem assessorados, também pelos professores aqui do IFB. Então acho que a parte de inclusão é bem sensível e acho que a parte da estrutura é boa.

<p>- Quais os aspectos positivos de ter colegas surdos em sala de aula?</p>	<p>Você aprende sem querer. Não sou surdo, mas para mim é como se fosse um tipo de sociedade, por exemplo, a sociedade dos ouvintes e a sociedade dos surdos. É como se você estivesse entrando numa sociedade com uma outra forma de pensar. Daí você percebe que eles não são tão bons de se expressar e tem muita gente que é assim, mas a maioria dos que percebi tenta fazer um resumo. Em uma palavra resume o máximo que eles querem falar. E aí você tem que aprender a interpretar eles pelo semblante, pelo rosto e entender o que ele tá querendo dizer, se está triste ou feliz. Então se ele chegar a falar que está triste por causa disso ou daquilo você não entende, mas pela Libras você começa a entender, pois alguns deles falam embolado.</p>
<p>- Quais as dificuldades em estudar com os alunos surdos?</p>	<p>Acho que é a questão de se comunicar mesmo. Por exemplo, passa um trabalho em grupo, você tem que ler, debater o texto e chegar a conclusões, então você tem que conversar muito e você não saber falar LIBRAS, se você for escrever num papel, fica inviável. Sem contar que a escrita deles também é diferente, não tem aquele verbo de ligação, eles colocam só o verbo no infinitivo e acabou. Os professores eu vi também que estavam se esforçando. Era diferenciado o tratamento com eles, principalmente por causa da escrita. Professora Cláudia, por exemplo, tentava de toda maneira, pois o texto de um surdo é completamente diferente do texto de um ouvinte. Eles são um pessoal muito reservado e gostam de ficar somente entre os surdos. Você tem que ir aos poucos. Nos primeiros contatos, no início do curso a gente mal conversava e foi passando o tempo até pegar amizade. Um dos representantes gostava de jogar vôlei e daí fizemos um grupo no WhatsApp. Percebi que o WhatsApp ajuda muito eles a se comunicarem em tudo e eles mandam muitas mensagem. Eles usam muito o WhatsApp. Tem uma deles, a Jéssica, uma das últimas a sair do curso, uma das mais novas, ela usava muito o WhatsApp, falava bem, parecia um ouvinte. Quando conversava com ela achava que era ouvinte. Dentro de sala ela não falava nada, mas chegando em casa, no WhatsApp, conversava com todo mundo.</p>
<p>- Avaliar as condições do IFB (espaço, serviços, relação entre os demais servidores e os alunos surdos)</p>	<p>A estrutura do IFB, NAPNE, é tudo perfeito. Bem planejado e muito sensível. Posso dizer que você não pode deixar faltar uma assistência, porque qualquer falta que você deixa, para eles levam para o lado pessoal. Eles realmente começam a pensar dessa forma. Quando a instituição abre as portas e que vai ter um curso aqui que vai poder entrar surdo, tem que dar todo apoio porque aquele aluno surdo já vem sofrendo, passando dificuldades sofrendo preconceito e quando ele chega na Instituição ele precisa do apoio.</p>

Perguntas	Estudante ouvinte Jonatan
<p>- Como é a relação entre alunos surdos e ouvintes?</p>	<p>Não houve muita dificuldade não, a gente tinha um relacionamento bem melhor até do que com pessoas que não têm nenhuma necessidade especial e tinha também as intérpretes que ajudavam quando tinha qualquer comunicação que queriam falar com a gente ou a gente queria passar para eles. Muitas coisas, até gesticulando mesmo a gente já conseguia interagir legal.</p>
<p>- Como você se comunica com os colegas surdos?</p>	<p>Geralmente a gente consegue entender muita coisa, a pessoa era surda mas conseguia se expressar, com alguma dificuldade de fala, mas conseguia falar. A gente falava um pouco devagar e sempre eles conseguiram fazer a leitura labial. Por que são surdos e não mudos, eles conseguiram falar, com certa dificuldade, mas a gente entendia e falávamos devagar. Dava para manter um diálogo e também nós utilizávamos a escrita. Nós escrevíamos por que na hora do intervalo ou da saída não tinha intérprete mas mesmo assim a gente conseguir dialogar.</p>
<p>- Qual o seu nível de conhecimento da LIBRAS? Tem interesse em aprender? Por que?</p>	<p>Muito pouco, básico, tipo bom dia, como vai, aquela coisa bem básica mesmo e já até sumiu porque depois já não tinha mais ninguém mesmo. Sim, com certeza. No primeiro semestre a gente tinha elaborada com as contratadas, intérpretes provisórias, que acabaram saindo, Leidiane e a irmão do Júnior. Estávamos organizando um grupo para ter aulas com elas, pois a gente tinha dias da semana que não tinha todas as aulas, então nessas aulas vagas, a gente queria encaixar uma hora ou uma hora e meia para gente poder ter essa dinâmica. Acho que pela quantidade de alunos mesmo. Eram muitos alunos, tinha trabalho em grupo, então a gente tinha essa necessidade. Tinha reunia em sala para fazer atividades dinâmicas, para interagir e essa ideia foi acabando porque o grupo de surdos se dissipou. Uns saíram por causa de emprego, outros por causa de família, outros migraram para outros cursos, então essa necessidade ficou em segundo plano.</p>

<p>- Como você avalia o processo de inclusão dos alunos surdos no IFB?</p>	<p>O que foi oferecido para o público surdo, por exemplo, teve ajuda na secretaria, auxílio com a carteirinha, sempre tiveram os intérpretes para ajudar eles. Sempre foi oferecido isso. Em sala de aula, da mesma forma, foi passado para eles as atividades, foram enviadas por e-mail, tudo formalizado, nas provas e também com auxílio dos intérpretes quando precisavam de alguma coisa, os próprios professores ajudavam. Se fosse preciso elaborar um tipo de prova diferente, tanto é que a escrita deles é diferente, a Libras não é tão abrangente quanto português e muitas vezes na hora da aula, quando se dizia uma palavra, tinha que explicar que palavra era essa, eles por exemplo não sabiam o que era uma colheitadeira, tinha que mostrar no data show. Tinha que explicar muito, por exemplo, estava escrito alguma coisa e eles liam mas eles não conseguiam visualizar, não tinham essa ideia de conseguir associar o nome ao objeto. A Libras não é tão abrangente, então o Datashow ajudou bastante, tinha acesso à internet e rapidamente fazia a pesquisa e mostrava na hora. Algo que se fosse feito no bloco B não seria possível pois lá não tem internet, tem data show mas não tem internet. O IFB ofereceu uma estrutura boa para eles: intérpretes, interação com os professores, a questão da escrita e até a questão da redação os professores aceitaram, porque a escrita deles não é tão completa, é muito simples, muito resumida, devido a Libras ser a língua deles. Daí a questão do surdo eu não vi problema em oferecer algo para o surdo, foi tranquilo poderiam continuar, agora se for outra necessidade especial, por exemplo visual, aí fica complicado, questão do piso tátil não ter, não sei como funcionária essa dinâmica em sala de aula, teria que ver outras experiências.</p>
<p>- Quais os aspectos positivos de ter colegas surdos em sala de aula?</p>	<p>Você tem uma visão muito melhor. Interagir com outro público, com outros colegas, você vê o mundo deles e, não porque eles são surdos e tem essa necessidade que eles são aleijados. Não. Eles conseguem fazer as mesmas coisas que nós e não desistiram não porque o curso estava puxado, mas porque o curso era de manhã e o público alvo já era assim, para pessoas adultas, então não tinham como ficar, tinham família e tinha que trabalhar. Talvez se tivesse oferecido à noite o público seria bem maior. Mas era muito bom. Você aprende muito. Muitos tinham família, eram casados, e elas cuidavam dos meninos, cuidavam das crianças, identificava se estava com fome ou se era fralda suja. Você vê que eles são pessoas que são capazes de fazer qualquer coisa, não há obstáculo.</p>
<p>- Quais as dificuldades em estudar com os alunos surdos?</p>	<p>Praticamente não tivemos nenhuma. A aula era ministrada da mesma forma, o professor passava para gente, falava as atividades para os intérpretes que passavam para eles. Tinha que acompanhar a velocidade do professor, só de vez em quando elas pediam para os professores ir mais devagar. Na aula de biologia os nomes eram complicados, toda hora os próprios intérpretes tinham que perguntar o que era uma coisa ou outra. E aí tinha que parar a aula puxar o data show e mostrar qual a função disso daquilo, então para nós não teve problema nenhum. Talvez para o professor, ter que ter uma forma de passar para eles e tal, mas em relação aos colegas de turma não teve problema.</p>
<p>- Avaliar as condições do IFB (espaço, serviços, relação entre os demais servidores e os alunos surdos)</p>	<p>Em relação a eles eu nunca vi problema, nem servidores, sempre trataram bem, sempre ajudaram, não porque são eles, mas todo o corpo de alunos em geral, visitantes, pessoas que procuravam informação. Aqui a estrutura física é tudo direitinho, não tem problema, a questão do público do deficiente auditivo para poder estudar aqui é uma maravilha, até cadeira de roda, tem acesso, agora se fosse um deficiente visual, talvez tivesse um pouco mais dificuldade, teria que refazer a questão do piso tátil, questão de informações em braille, tinha que estudar mais a fundo, não seria bem capaz de dizer não. Não posso tá julgando muita coisa, que nem a gente não pode julgar sem antes conhecer eles, daí a gente conhece e tem que ver que as limitações deles são patamares diferentes, mas não são pobres coitados, conseguem fazer tudo que qualquer outra pessoa faz e era até isso mesmo que eles estimulavam na hora da apresentação. Eles são pessoas normais, consegue fazer tudo normal, como qualquer outra pessoa, não precisa ficar tratando eles como se fosse coitadinho. A única limitação deles eles conseguiram vencer essa barreira e ter uma vida normal, conseguem dialogar com qualquer pessoa, falam com certa dificuldade mas conseguem se expressar. E precisa falar com um pouco mais calma, daí eles conseguem fazer leitura labial.</p>

Perguntas	Estudante ouvinte Tainá
<p>- Como é a relação entre alunos surdos e ouvintes?</p>	<p>Eles são muito espontâneos. Eles procuravam socializar com a gente e muita gente ficava com o pé atrás por não saber se comunicar com eles. No meu caso, eu e meu amigo, a gente procurava sempre um intérprete para tentar conversar com eles, porque era uma experiência nova, quanto mais a gente pudesse adquirir aquilo, mais importante seria. Então a gente procurava intérprete, tentava escrever no papel mesmo que eles não conseguissem ter toda a clareza que nós temos, sempre procuramos o máximo de ter alguma convivência com eles para não ficar aquela coisa pesada e não ficar a turma dividida entre os ouvintes e os surdos.</p>

<p>- Como você se comunica com os colegas surdos?</p>	<p>Aprendemos a dar bom dia, perguntar se está tudo bem, normalmente era pelo celular, eles tentavam falar alguma coisa e nós também, mas ou a gente escrevia num papel ou mandava mensagem pelo celular. Tinha o grupo no WhatsApp e eles procuravam o máximo estar presente nele.</p>
<p>- Qual o seu nível de conhecimento da LIBRAS? Tem interesse em aprender? Por que?</p>	<p>E sei o básico do básico pois foi o que eu vi a intérprete falando e quando eu vou embora, tem uma menina no ônibus que ela é surda e eu já consigo perguntar como ela está, como foi o dia dela, essas coisas bem simples mesmo que eu vejo a intérprete fazer. Tenho interesse, inclusive eu vi no SENAC um tempo desses que eles estão oferecendo curso gratuito online e estou esperando dá uma estagnada para poder começar. Tenho interesse em aprender por que é uma coisa que pode ser que a gente precise. Por exemplo, eu comecei o curso e foi uma experiência totalmente nova e eu não tinha como me comunicar certo com eles além das mensagens, é uma coisa diferente e acrescenta também para gente, é ter uma nova forma de comunicação com outras pessoas. Quando eu ia embora e ia com eles, subia eu, minha amiga e mais três surdos e eles ficavam procurando um jeito de falar e a gente não podia pegar o celular na hora, e ficava meu Deus e agora, mas é uma coisa muito importante saber a mais.</p>
<p>- Como você avalia o processo de inclusão dos alunos surdos no IFB?</p>	<p>Os professores começando por eles foram os mais atenciosos possível, eles procuravam sempre está dando uma diminuída no ritmo para a intérprete poder acompanhar e poder explicar para eles, quando eles não entendiam aí para explicar para eles, não tinha aquele negócio de dar preferência para eles porque são surdos, como era para gente era para eles também, se tinha uma dúvida para gente já aproveitava porque podia ser a dúvida deles também e usavam palavras menos complexas que são palavras difíceis para eles apesar de que para gente pode não ser, eles sempre procuraram amenizar e deixar parâmetro por parâmetro e nos decorrer do Instituto era normal, como se fosse ouvintes como nós, procuravam sempre informações no protocolo, eu vim com novato, todo mundo faz de bom grado, é interessante, não é aquela coisa com preconceito, eles abraçaram como se fosse pessoas normais.</p>
<p>- Quais os aspectos positivos de ter colegas surdos em sala de aula?</p>	<p>É uma novidade e uma coisa muito boa para podermos interagir com as pessoas, conhecer pessoas novas, além dos ouvintes os surdos, porque, eu por exemplo para minha primeira experiência, foi maravilhosa, não tenho nada que reclamar, porque além da gente conhecer eles, eles conhecem a gente, a gente aprende coisa nova e eles aprendem coisas novas com a gente, então é uma troca de informações e companheirismo também.</p>
<p>- Quais as dificuldades em estudar com os alunos surdos?</p>	<p>Eu não vi tantas dificuldades assim, mas teve um caso que eles não estavam entendendo muita coisa porque era complexas e eles ficavam perguntando, meu Deus o que é isso, se a gente já tinha entendido aí ficava num ritmo lento e aí tinha que explicar tudo de novo, mas só isso, foi a única dificuldade. Em matéria específica? Sim, era matemática. Matemática já é difícil para gente e para eles que não tem toda aquela coerência já fica mais complicado. Mas foi só isso também. Eu fiquei de recuperação e uma surda também e ela ficou com a nota zero porque não conseguia entender como dividir ou multiplicar. Eu acho que o entendimento por que o professor sempre estava ali e explicava e até se tornava maçante porque são exatas né, e é muito cansativo, se é cansativo para nós, imagina para eles, que não tem todo esse entendimento, que também era coisa nova, muitos deles não tem esse costume de estudar.</p>
<p>- Avaliar as condições do IFB (espaço, serviços, relação entre os demais servidores e os alunos surdos)</p>	<p>A única coisa que me chateei por eles foi que teve um tempo que ficamos sem intérprete, então eles vinham e não tinha aula e eles iam embora, e eram todos de Planaltina, então era muito contramão, vir aqui e chegar e não ter o intérprete, daí depois de um tempo foi e regularizou tudo certinho e ficou mais fácil para eles, mas com o tempo, como não tinha intérprete, aí ou vinha poucos ou não vinha nenhum, aí quando ficou isso de ter ou não ter, muitos acabaram desistindo do curso, e não tinha como ajudar, de tá vindo e não ter o intérprete. Ter o intérprete É tudo, porque sem a presença deles os surdos não vão aprender muita coisa, a gente até se esforça e faz um gesto mas não é a mesma coisa que ter um profissional da área.</p>

<p>Perguntas</p>	<p>Estudante ouvinte Marta</p>
-------------------------	---------------------------------------

<p>- Como é a relação entre alunos surdos e ouvintes?</p>	<p>Nós alunos ouvintes e professores dávamos muita atenção aos alunos surdos porque víamos que eles tinham muita dificuldade. Eu tinha muita dificuldade também quando eu comecei porque já tinha uns 20 anos que eu não estudava e eu achava bom porque os professores tinham mais cuidado com eles, dava mais atenção e a aula era mais lenta para eles poderem acompanhar a gente. O relacionamento era bom.</p>
<p>- Como você se comunica com os colegas surdos?</p>	<p>Difícil. Sem o intérprete é difícil até para o professor. Tinha essa dificuldade porque a gente não sabia o que eles estavam falando. Era muito difícil, nessa parte. Era difícil tanto para eles quanto para gente por que nós não sabíamos o que um estava falando para o outro. Então sem a intérprete não tinha jeito. Tem que ter o intérprete. Quanto a interação Era separado. Porque se eles estivessem no grupo a gente não ia saber o que eles estavam falando. Então era separado. Com o passar do tempo foi colocando um ou outro no grupo da gente mais tinha que ter a intérprete. E você especificamente, quando precisava, como se comunicava com aluno surdo? Sem intérprete não tem como, até mesmo para o professor. Quando começava a aula que o intérprete não tivesse o professor esperava.</p>
<p>- Qual o seu nível de conhecimento da LIBRAS? Tem interesse em aprender? Por que?</p>	<p>Nada. Eu pensei em fazer um curso, aqui não tem né, porque vocês não colocam? Se vocês colocassem eu faria, porque se não tiver alguém que entenda o que eles estão falando eles ficam excluídos. Fiquei triste porque tinha vontade de falar e eles também mas nem um nem outro sabia o que estava falando.</p>
<p>- Como você avalia o processo de inclusão dos alunos surdos no IFB?</p>	<p>Muito bem atendidos. Em qualquer lugar eles foram muito bem tratados, mas tinha que ter a intérprete.</p>
<p>- Quais os aspectos positivos de ter colegas surdos em sala de aula?</p>	<p>A força de vontade que eles tem, de conseguir, porque eles se sentem excluídos, e eu vi aqui eles se sentiram gente. Não foram tratados com diferença e aqui eles se sentiram importantes e capazes, mas tem que ter a intérprete. No início teve a falta e eles foram desestimulando, e a desistência também foi a questão da distância, uns moravam em Brasília.</p>
<p>- Quais as dificuldades em estudar com os alunos surdos?</p>	<p>Eu achei até bom porque se o professor acelerasse, eles davam a aula mais lenta por causa deles. Apesar de termos o segundo grau, eu tive dificuldade, estudei há 20 anos. E eu estou tão feliz com esse curso, quis até tirar uma foto para mostrar para minha mãe, apesar de estar na sala com jovens, é diferente, tive problemas, mas agradeço os professores, eu ia desistir, mas eu vou me formar. Eu tenho dificuldade, eu tento em casa, hoje eu tiro 10, ontem eu mostrei para minha mãe, e isso para mim é muito gratificante e se depender de mim para divulgar, teve uma matéria no jornal aqui do Gama, teve matéria daqui, meu marido é jornalista e eu pedi para ele divulgar e ele divulgou e isso é importante, e quando eu passava por aqui eu dizia que ia estudar aqui, e hoje eu estudo aqui, e hoje minha visão é diferente, antes eu pegava o livro e não sabia, hoje eu vejo. Precisam de intérprete, sem intérprete eles desmotivam. Tem que ter mais intérpretes, quando for fazer a matrícula tem que garantir que não vai faltar intérprete.</p>
<p>- Avaliar as condições do IFB (espaço, serviços, relação entre os demais servidores e os alunos surdos)</p>	<p>Aqui não faltou nada, o atendimento é maravilhoso, na sala de aula o professor não deixa a desejar, maior atenção, não deixa a desejar, nós somos bem tratados aqui. A não ser os alunos, qualquer coisinha crítica. Eu não tenho estudos, e hoje eu estou tendo oportunidade e no início você não podia falar, tinha dificuldade, mas me desenvolvi e hoje já apresento trabalho. Trabalho em grupo dá trabalho, é difícil, mas com professor, coordenador, pessoas aqui do atendimento, colégio nenhum do governo, faz o que se faz aqui, o professor se coloca à disposição, aqui é tudo de bom, é melhor que um colégio particular, é tudo de bom, não admito ninguém falar do professor aqui, se alguém reclamar que está de recuperação por culpa do professor, não é, é porque o aluno não quis estudar. O aluno que reclamar é o aluno que não quer estudar. Aqui tem de tudo. Esse curso é caro. Eu só gasto a gasolina. Chega aqui tem professor de alta qualificação. O que a gente quer mais? Se algum aluno quiser falar mal o senhor só escuta, mas ele não quer estudar.</p>

Anexo 4 – Transcrição das entrevistas dos professores:

Perguntas	Professor Bruno
- Qual a sua atuação no <i>Campus</i> ?	Formado em ciências biológicas, licenciatura e bacharelado, pela Universidade de Brasília, posteriormente fiz mestrado em ecologia e a componente que ofereci para essa turma foi Ecologia Agrícola.
- Possui formação específica para a educação de surdos?	Assim, específico não.
- Qual o seu nível de conhecimento da LIBRAS?	Tinha assim, aliás, nem sei se você vai perguntar, os trabalhos que antes eu fiz com surdos em colégio particular tinha um intérprete, na escola pública, na Secretaria de Educação não tinha intérprete, então lá eles se viravam como podiam. Não sei se tinha trabalho diferenciado, coordenação de apoio e nem atividade extra, nada de especial. Eu nem sabia libras eu falava assim, quando ia dá uma bronca, eles entendiam, mas não sei se eles entendiam alguma coisa da minha aula.
- A interação entre estudantes surdos e ouvintes em sala de aula	Os surdos interagiram bem. De certa forma foi até impressionante, porque o pessoal não entendia Libras e só conseguiam se comunicar através do intérprete, mas o pessoal se esforçou pra poder pegar. Havia um certo isolamento, como se tivesse uma pessoa de outra língua, inglês, a pessoa entende que pode desenvolver com a turma, amigos, era mais ou menos assim. Eu digo que era boa, não existia aquele negócio de preconceito, mas em certas situações ficava meio velado. Quando iam fazer apresentação o pessoal não fazia o menor esforço para poder juntar. E depois a própria intérprete sugeriu se fizessem grupos de surdos em separado para facilitar. Foi o que foi feito na minha disciplina. Na hora do trabalho de apresentação, a interprete mesmo que apontou que o pessoal não tinha uma postura de apresentação em sala de aula daí eu já digo que não era uma distinção em relação aos surdos, mas uma falta de maturidade da turma inteira. Teve problema com aluno ouvinte e aluno não ouvinte, tipo eles ficarem na apresentação dando risadinha e aí a pessoa interpreta como sendo para ela. Mas aí quando os surdos foram apresentar a própria intérprete deu uma bronca e disse: olha, isso aqui os surdos podem entender que vocês estão ofendendo eles, daí ficou sossegado. Eu também já tinha dado umas broncas antes para eles se portarem melhor e dali para frente não teve uma relação desgastada direto com quem era surdo não. Mas ao fim do curso transpareceu que não tem mais surdos talvez a gente tenha um ensino de qualidade eles nunca mostraram o preconceito mas eles tinham e talvez isso afeta um pouco a relação.
- Dificuldades em sala de aula para o ensino de surdos	A dificuldade é de você se adaptar. Eu acho que não existe um esforço, eu digo genericamente, mas da minha parte não exige muito esforço, pois a minha disciplina em si já exige que tenha muitas figuras, alguém já até tinha orientado para colocar mais figuras, mas eu disse aqui, já tá pronto. Daí você precisa adaptar o seu modo de comunicação e voltar o seu olhar mais pra ele e você vai se distraindo e eu particularmente não curto muito esse lance, então eu não fiz essas modificações tão intensas. Eu dou a minha aula, o intérprete interpreta e eu vou entender que foi passada a mensagem. Eu sei que existe aquela dificuldade na tradução, de nem sempre ser perfeita, tinha que as vezes buscar saber o que o intérprete tinha entendido e saber o que ele passou, e fazer essas pausas era um desgaste, então acabei não fazendo essas adaptações. Não existe uma orientação geral para que exista esse momento compartilhado entre intérpretes e professores. Tem algumas propostas de formação, mas nos encontros só se falam de generalidades e depois cada um vai para o seu canto, eu acho que tem que ser um trabalho direcionado.
- Como o professor pode facilitar o aprendizado do estudante surdo	O único diferencial que eu percebi foi em atividades de computador. Eu percebo também aqui existe uma diversidade de surdos e como são vários, que apresentam essa diversidade às vezes, até eles mesmos entre si ajudam a resolver, por que eles se comunicam melhor e passam melhor a informação. Uns conseguem entender sem o intérprete e uns até falam, aparentemente alguns não dominavam a escrita, e nas atividades de computador puxaram minha orelha por causa das figuras, daí corri atrás para colocar figuras, mas foi mínimo isso, uma ou duas questões, talvez fosse necessários fazer mais intervenções, e como eu fiz muitas atividades em sala, daí vinham os próprios surdos e perguntavam, o interprete ajudava e eu explicava, para o exercício em si, agora para a matéria teórica, o mesmo que foi dito para o surdo foi dito para o ouvinte.

- Avaliar as condições do IFB (espaço, serviços, relação entre os demais servidores e os alunos surdos)	Quando ele precisa, se quisesse ir na assistência procurar um intérprete ele sempre encontrar alguém lá, só que nos pontos específicos como, biblioteca, ele tem que primeiro direcionar o intérprete para dificuldades na biblioteca e daí ele vai ter acesso. Então em ambientes específicos ele tem o direito mas tem que correr atrás. Melhor que isso só se todos nós falássemos Libras.
- Quais são as suas expectativas quanto ao desempenho dos alunos surdos em sala?	Eu sinceramente não tinha grandes expectativas não, pelo que eu tive experiência, porque os alunos surdos têm dificuldades sérias, não só com a surdez, o que acompanhava, um empurrar com a barriga, sem rendimento ao longo de vários anos, sem pré-requisitos. Talvez um ou dois entre eles me surpreenderam, estavam compreendendo bem, mas eu não esperei que eles fossem assim ter uma nota, vamos dizer, entre as melhores, no fim eu não consegui nem tirar prova disso porque ao final do curso já tinham desistido quase todos, na última semana 4 fizeram avaliação e depois eles não voltaram e não fizeram o fechamento da matéria, não pude ter uma conclusão real, então as expectativas eram poucas.
- Como você avalia o processo de inclusão dos alunos surdos no IFB?	Eu acho que aqui tem um trabalho ímpar. Diria até que aqui a gente é especializado em surdo, tamanho o preparo, porque para um aluno cego ou aluno cadeirante a gente não tem esse preparo, já para o surdo foi a melhor estrutura que eu já vi até hoje. Só que isso é direcionado. a questão da legislação, redução de turma, chega a ser um pouco irresponsável a entrada de 14 alunos surdos numa turma de ouvinte, é um trabalho excessivo. De acordo com a lei tem uma redução de 10%, se não me engano, mas essa redução real não existe. Se você tiver 14 alunos surdos numa sala, então você teria que ter uma sala só de surdos e uma adaptação da sala de aula para recebe-los.
- Qual a importância da presença do intérprete de LIBRAS em sala de aula?	É essencial. Não existe comunicação se não tiver o intérprete. Seria a mesma coisa de não tá tendo aula comigo. Eu não consigo passar a mensagem e não receber a mensagem, eu sempre necessitaria do intérprete, então é essencial é o trabalho deles. Não é como um cego, se tiver aluno cego é possível tranquilamente, é a mesma língua, agora libras é outra língua, eu não domino.

Perguntas	Professor Daniel
- Qual a sua atuação no <i>Campus</i> ?	O meu segundo grau eu fiz magistério depois fiz graduação em administração com habilitação em administração de cooperativas com especialização em gestão de cooperativas e mestrado agora recente em meio ambiente e desenvolvimento rural.
- Possui formação específica para a educação de surdos?	Não. Eu tive duas ou três turmas que tinham surdos no curso de Cooperativismo. Com surdos nunca tive experiência não, eu tive a oportunidade de estar com cegos em alguns momentos.
- Qual o seu nível de conhecimento da LIBRAS?	Nenhum.
- A interação entre estudantes surdos e ouvintes em sala de aula	Nas outras turmas a gente tinha um no máximo dois alunos surdos. O que eu percebo é que nessas outras turmas havia uma interação maior em relação aos demais, assim muito de proximidade, no começo para eles era difícil mas depois a turma começou a entender, o interprete era fundamental nesse processo também por que ao se socializar com os demais ele acabava trazendo também os alunos surdos então isso era importante. O que acontece nessa turma específica do Agro é que como era um grupo grande eles ficavam num pedacinho lá da sala se comunicando entre eles, eles demandavam muito da intérprete que assim, acho que tinha até dificuldade de relacionar por que ela se dedicava muito a esse grupo e era um grupo muito::: eu não via eles interagindo com os outros, os não surdos, eles ficavam muito entre eles mesmos, o interessante é que eles incomodavam mais do que os não surdos, eles conversavam mais do que os não surdos assim eles ficavam entre eles ali o tempo inteiro eles tinham muita dificuldade de se relacionar com a outra turma, mais é entre eles mesmo. Quando o grupo que nas outras turmas tinham um ou dois (alunos surdos) eles tinham, eh, vamos fazer trabalho em grupo, eles tinham que estar lá com os ouvintes, nessa turma as experiências de trabalho em grupo eles se fechavam, ficavam só eles né, esporadicamente um ou outro ia (para grupos com ouvintes) mas assim, a tendência é deles se concentrarem mesmo, o que pra mim foi um aspecto assim que dificultou o processo, talvez se eles interagissem mais teria permanecido mais, se sentido mais à vontade né.

<p>- Dificuldades em sala de aula para o ensino de surdos</p>	<p>Ah eu acho que é a questão da teórica, como uma disciplina teórica a gente trabalha muito com textos e com a aula mais expositiva, eh. e aí o português é muito demandado e alguns termos técnicos e o intérprete também tem um problema, o intérprete muitas vezes não conhece o termo técnico ou então não tem um sinal que traduza aquela palavra e a gente vai falando, falando, falando e de repente ele para ali no como traduzir determinada situação então e a dificuldade de contextualizar isso então essa ralação tanto os surdos quanto o intérprete eles vêm de uma realidade diferente do que a gente estava discutindo, a gente estava discutindo agricultura familiar se você não tem a noção mínima de como é que funciona um campo de como é que as relações do meio rural se dão a forma como se produz fica muito difícil de você entender... o intérprete vem de uma realidade urbana eles (os surdos) também e eu falando de questões relacionadas ao rural então se eu estou falando de colheita as vezes qual que é o sinal para traduzir colheita ah eu vou falar por exemplo de um termo técnico... multifuncionalidade né como é que eu vou traduzir multifuncionalidade aí ele para... e aí professor como é que eu vou traduz aí né... então assim fica difícil e parece que é um outro mundo que é apresentado de forma abrupta e eu acho que eles se sentem muito distantes disso aí eles tem muita dificuldade e outro problema são os textos né como é que a gente vai apresentar esse mundo... é a partir de leitura ou então de vídeos né aí os vídeos grande parte dos vídeos não tem legenda aí fica muito difícil para eles de fato acompanharem esse mundo que a gente está apresentando na disciplina apesar de eles terem se proposto a virem cursar o curso de agronegócio né. Um outro aspecto também deles que é o envolvimento também assim a consciência das dificuldades né o se preparar o esforçar para superar isso... o que eu percebi da turma é que diante das primeiras dificuldades eles desistiram eles estavam extremamente desestimulados... talvez eles não soubessem o que iam enfrentar aqui né</p>
<p>- Como o professor pode facilitar o aprendizado do estudante surdo</p>	<p>eu acho que é difícil dizer assim só do professor, eu acho que é uma que todos nós, e eu estou falando enquanto Instituição, e os alunos também precisam se comprometer mais e esse comprometimento vem desde a matrícula né, ou seja, eu vou me matricular num curso e aí dada a nossa realidade aqui teórico né isso traz digamos assim já nasce com uma certa dificuldade então eu acho que esse é um problema eu acho que a instituição nós todos deveríamos discutir sem querer segregar né, ou apresentarmos propostas que sejam mais exequíveis que estejam mais eh ligadas a realidade né ou seja um curso de agronegócio com o que que ele vai trabalhar ele vai trabalhar com comercialização a ideia é que ele trabalhe principalmente com a comercialização né que ele se insira na cadeia que é uma profissão que requer muito o aspecto da comunicação... você não pode forçar as outras pessoas a conhecerem LIBRAS então eu acho que que, e correndo o risco de estar falando alguma besteira, que se a gente tivesse alguns cursos a oferta de cursos que fossem mais que eles conseguissem uma melhor adaptação seria mais interessante por que se não a gente fica tentando vender algo para eles que em que eles vão ter muita dificuldade de exercer isso na prática os não surdos os ouvintes já tem um monte de problemas eu acho que eles (os surdos) vão enfrentar muitas barreiras...</p>
<p>- Avaliar as condições do IFB (espaço, serviços, relação entre os demais servidores e os alunos surdos)</p>	<p>Eu acho que as ações que a gente está fazendo no instituto inclusive colocando como inclusivas ela são muito mais decorrentes da questão legal de exigências então a gente atende a gente oferta vagas a gente recebe por que está na legislação mas nós fazemos muito pouco né... assim no sentido de nos prepararmos para isso aí assim todos tanto docentes quanto a equipe técnica eu acho que a gente poderia deveria né criarmos pararmos para pensar planejar desenvolver estratégias de como melhor atender né, até pra nós termos ciência das nossas limitações que são muitas, mas o que que acontece tem um aluno surdo aí no começo do semestre apresenta ah esse aluno tem essa dificuldade essa deficiência está apresentado mas assim são coisas muito soltas a gente não tem um trabalho de fato, um plano nós vamos atender esse grupo então a gente precisa desenvolver isso, desenvolver essas habilidades né e construirmos isso de forma institucional com o envolvimento de todos por que se não a gente fica hoje nós somos muito dependentes da sensibilidade alguns professores são mais sensíveis e outros não e essa sensibilidade é um problema por que daqui a pouco a gente começa a tratar eles até de forma inadequada muitas vezes até favorecendo o aluno</p>
<p>- Quais são as suas expectativas quanto ao desempenho dos alunos surdos em sala?</p>	<p>Se a gente for analisar com o mesmo critério dos demais alunos é muito baixo muito fraco até por que as minhas avaliações passam pelo português né... eu não adoto ou uso muito pouco prova de múltipla escolha geralmente tem que escrever... e a escrita eles tem muita dificuldade de passar a mensagem do que eles aprenderam e múltipla escolha é outro problema por que o verdadeiro e falso certo ou errado eles não conseguem então nós temos muita dificuldade de avaliar segundo os critérios que até hoje eu adotei o desempenho foi muito baixo de todos eles... apesar de alguns serem muito esforçados mas tem um desempenho muito ruim mas acho que isso está muito relacionado com a forma como nós avaliamos... apesar da boa vontade de tentar fazer às vezes uma adaptação mas são adaptações pontuais que eu acho que não chegam a trazer grande modificação então assim é um aspecto os instrumentos de avaliação são relevantes nesse processo...</p>

<p>- Como você avalia o processo de inclusão dos alunos surdos no IFB?</p>	<p>Vou falar novamente dos outros alunos que eu tive no cooperativismo e no agro quando estamos falando de turmas menores, vou citar o caso do aluno Dhaivid, que é ele se relacionava muito bem com a turma a turma adorava ele né ele conseguia ele direto sentava com outras pessoas com ouvintes por aí... essa turma eu não... apesar deles terem ficado pouco tempo, eu não presenciei nenhum momento que eles se encontravam com outros com ouvintes... eles estavam fechados e como era uma turma grande tinham os bloquinhos de três quatro ali juntos... eu acho que eles interagiam muito mas muito pouco eu acho que isso também é um problema eles se sentiam digamos assim... diferentes eu não sei eles sentiam eh eles tinham dificuldade de relacionamento nas outras turmas talvez isso não fosse tão evidente.</p>
<p>- Qual a importância da presença do intérprete de LIBRAS em sala de aula?</p>	<p>Ah fundamental né acho que é muito interessante... tem o problema da questão do intérprete não ter formação na área então isso gera um problema... são dois aspectos assim que são interessantes eh primeiro essa questão da formação então... esse mesmo intérprete vai traduzir agricultura familiar vai traduzir economia vai traduzir contabilidade então assim são disciplinas técnicas que eu não sei até aonde que eles estão preparados... não preparados... eles tem conhecimento mínimo para poder fazer aquela tradução... talvez se eles tivessem uma formação prévia mínima para poder inclusive pensar em como fazer aquela tradução já talvez ajudasse isso no desempenho e facilitasse na aprendizagem... agora não dá pra, digamos assim, determinar que esses intérpretes façam curso de todas as disciplinas esse é um problema tem esse lado também... um outro aspecto é que alguns intérpretes assim talvez eles se sintam tentados apesar de eles sempre colocarem que não fazem isso... de ajudar o aluno essa é uma situação... eu acho que não no sentido de fazer por ele mas ali as vezes está numa situação tão difícil né que em certo momento ele procura dar um apoio e a gente não sabe qual que é o limite isso é muito tênue onde ele está interferindo no processo está agindo em nome do aluno ou ele apenas está fazendo um trabalho ali didático pedagógico eu não sei dizer isso então assim a gente fica sempre olhando assim falando ó a gente tem que vigiar para ele não passar de determinado limite só que é muito difícil fazer isso é muito difícil... e às vezes o aluno o surdo ele provoca o intérprete pra que ele faça isso assim ah... não estou entendendo isso... como é que é assim... fica tentando aí pra ver se chega num determinado momento ele (o intérprete) resolva determinada questão pra ele então acho que é uma situação também que é bem delicada assim.</p>

Perguntas	Professor Luciano
<p>- Qual a sua atuação no <i>Campus</i>?</p>	<p>Minha formação é graduado em administração pela PUC de Goiás. Minha atuação é desde 2002 na área de docência, principalmente no ensino superior que foi meu foco até 2013. Depois eu comecei trabalhar na IFG, trabalhei um ano lá como temporário e depois como professor efetivo no IFB. Então, diante da minha trajetória profissional como docente, nunca tinha me deparado antes com pessoas com deficiência e toda a minha formação foi sempre com alunos que não tinha nenhum problema, seja auditivo ou mesmo cognitivo. A minha primeira experiência assim, com alunos com certa dificuldade foi aqui mesmo, no instituto Federal de Brasília. Então a minha experiência foi na verdade uma novidade, porque eu nunca tinha trabalhado e nem tinha imaginado que eu ia trabalhar com alunos deficientes.</p>
<p>- Possui formação específica para a educação de surdos?</p>	<p>Não, não tenho. Ficou faltando isso também para poder me comunicar com os alunos. Às vezes eu brincava com eles do tipo: me ensina aí como é que é bom dia pra poder interagir mais com você.</p>
<p>- Qual o seu nível de conhecimento da LIBRAS?</p>	<p>Depois eu aprendi, mas só coisas bem básicas para poder interagir mais com eles e pode ser também por causa da gente não saber a linguagem acabar criando um distanciamento, justamente para interagir com eles a gente tinha que aprender algumas palavrinhas.</p>
<p>- A interação entre estudantes surdos e ouvintes em sala de aula</p>	<p>Essa experiência também é aquela coisa, o diferente se separa daquilo que é, entre aspas, normal, o que havia na sala de aula, tinha uma separação, não ficavam no mesmo local na sala, de um lado ficavam os alunos ouvintes e em outra posição, em outra fila ficavam todos os surdos, então não sei se era para facilitar o trabalho do intérprete para fazer a tradução do professor, mas parece que havia um certo distanciamento mesmo dos alunos surdos e dos alunos ouvintes.</p>

<p>- Dificuldades em sala de aula para o ensino de surdos</p>	<p>É o que eu falei no começo, foram muitas, eu não estava preparado para 11 onze alunos surdos. Deveria ter havido um treinamento, algum conhecimento para explicar, tinha a questão da posição em sala de aula, que também eu acho que seria para aproximar os alunos e a questão da linguagem e fazer alguns sinais para poder interagir com eles, a interação poderia ser feita via intérprete mas acho que o professor deveria também ter uma forma de aproximar mais do aluno e ter um pouco de conhecimento em libras. Eu tenho uma ideia do que era mas esse conhecimento foi criado ao longo do semestre. Mas tinha aquela dúvida, será que eu estou falando é o que eles realmente estão entendendo. Sem falar nas dificuldades que qualquer pessoa com alguma deficiência tem na formação e isso influencia de certa forma, daí eu ficava questionando em qual seria a minha conduta em sala de aula, pensar um pouco na metodologia para trabalhar e ainda vejo a não preparação adequada dos professores para fazer uma aula mais interativa com eles e parecia que eles estavam num mundo e a gente estava em outro mundo e as interações as vezes não ocorriam, principalmente quando se falava de termos técnicos que era a parte da minha disciplina.</p>
<p>- Como o professor pode facilitar o aprendizado do estudante surdo</p>	<p>Primeiro entender o aluno, entender a realidade desse aluno, como que ele foi formado, qual é a cosmovisão que ele tem da vida. Num segundo momento o professor, a partir desse conhecimento que tem do aluno ele vai criando as suas metodologias, mas eu acho que tem que ter muito apoio do NAPNE. A gente tinha conversado, mas o problema depois foi acentuando, faltou intérprete e chegou ao ponto de não ter intérprete em sala de aula e isso também interferiu bastante no aprendizado. Quando tinha muitos alunos e parece que naquela época tinha alunos em outros cursos e tinha pouco intérpretes. O trabalho do intérprete é bastante complicado, tem um certo tempo que tem ficar fora e descansar um pouquinho tem que ter pelo menos dois intérpretes em sala e as vezes não tinha nenhum, daí apareceu a evasão. O papel do intérprete é fundamental na relação entre professor e aluno mas eu acho que a gente tem que conhecer um pouco melhor a realidade do aluno para poder também adaptar-se ao conhecimento e isso a gente vai adquirindo conhecimento, isso a gente vai adquirindo e conhecendo e otimizando para poder ajudar melhor.</p>
<p>- Avaliar as condições do IFB (espaço, serviços, relação entre os demais servidores e os alunos surdos)</p>	<p>A estrutura dos Institutos de um modo geral são bastante adequadas, fazendo uma comparação com a universidade onde eu dava aula antes. Lá não tinha nenhuma preocupação com isso, tanto que ao longo dos anos nunca tive contato com alunos com problemas desse tipo, com essas características, eu ouvi dizer que tinha um aluno cego, isso eu fiquei sabendo lá na universidade, mas não tive contato, não tinha nada que orientasse nesse sentido, aqui a gente já vê que tem algum coisa, temos o núcleo que trabalha com essa questão, o NAPNE, tudo é bastante sinalizado, a questão do visual também e as salas também são adequadas, são menores e facilita o contato. O único problema que eu vi é que faltou o intérprete que é bastante importante nessa relação, pois ele é uma ponte, uma vez que não houve essa ponte, que foi quebrada, porque não tinha intérprete, a evasão foi bastante grande. No final ficou com dois ou três alunos em sala, tinha 12 no início e caiu para 2, 3 alunos, mesmo assim os alunos não foram aprovados. Acho que 2 ou 3 tiveram aproveitamento 100%, nesse caso houve sim alguma deficiência em relação a permanência desses alunos, daí é o momento de fazer uma reflexão em cima disso para pensar qual é a estrutura que o Instituto tem para receber esses alunos e naquele momento não tinha estrutura adequada para um número grande de alunos, talvez com um número menor sim, mas como foi colocado para ter vários alunos, ficou com uma certa dificuldade. Talvez para um ou dois alunos tenhamos condições adequadas. Mas passou disso realmente fica complicado. Como falei para o David (aluno) que tinha também essa preocupação, era adequada bastante para ele tanto que ele foi e ele chegou ao final do curso, não evadiu, mas para os outros a estrutura ficou precária e chegaram muitos alunos e não tinha como receber tantos alunos assim. Se fosse para receber dois ou três alunos talvez ficasse bom, mais tantos assim gerou dificuldade. Teve na época então ou foi um equívoco ter recebido tantos alunos assim.</p>
<p>- Quais são as suas expectativas quanto ao desempenho dos alunos surdos em sala?</p>	<p>A realidade é como eu te falei, tem a cultura brasileira que é um país onde a educação não é muito levado a sério eles tinham dificuldade porém maior dificuldade em interpretar o mundo, eu acho, ou seja, o que eles escreviam, a capacidade de escrita deles era muito pequena, por não ser ouvinte, isso também influencia, tinha que ter uma estrutura melhor, o que não houve devido ao grande número de alunos, como menos alunos pode ser que o desempenho tivesse sido melhor. Apesar do aluno ter essa dificuldade, como o Deivid, ele era um bom aluno, esforçado e participativo, porém os outros alunos que vieram não tiveram a mesma performance, justamente pelas próprias dificuldades que foram encontrando dentro de sala de aula, os sentidos de interpretar aquilo que estava sendo colocado e também nós enquanto professores, de tentar também adaptar o conhecimento àquela realidade e não teve também adaptação do professor para com a realidade do aluno, que já tem muitas dificuldades normais de qualquer aluno e os outros com dificuldades um pouco maiores e precisa de uma pessoa para interpretar.</p>

<p>- Como você avalia o processo de inclusão dos alunos surdos no IFB?</p>	<p>O primeiro ponto seria avaliar se existe uma estrutura adequado, a pergunta seria quantos alunos é possível receber com a estrutura que nós temos hoje no instituto e o segundo ponto é ter cursos permanente para o professor saber trabalhar com esses alunos em sala. Talvez eu fale isso porque tive dificuldade de repente de ter 11 alunos em sala e é sempre um desafio para o professor ter um aluno que é um pouco diferente e que tem necessidade que as vezes fogem do padrão de uma turma. Lembrando que o professor, ele precisa adaptar a sua metodologia à realidade do aluno, porque não foi só um desafio para os surdos, mas também para os ouvintes. Então, primeiro é saber se o Instituto teria estrutura para receber em sala de aula dois ou três alunos e depois verificar como os professores vão se comportar perante seus alunos. Eu acho que é um grande desafio para gente compreender essa realidade, não só do surdo mas de pessoas com outras necessidades. Por exemplo, este semestre mesmo uma aluna ficou grávida e houve alguns conflitos por parte de professores, justamente porque isso fugiu do padrão e houve uma discussão sobre essa questão, sempre que foge do padrão há conflito e precisa ser resolvido de forma mais adequada. Mas é bom preparar o professor para aquilo que sai do padrão, que sai da normalidade e eu como coordenador, vejo que o professor ainda não está preparado para essas diferenças.</p>
<p>- Qual a importância da presença do intérprete de LIBRAS em sala de aula?</p>	<p>Fundamental, neste caso na grande maioria dos professores, e eu como coordenador do curso não tinha essa experiência em sala com os alunos. Eu lembro que isso foi um choque não só pra mim como também para os professores, ninguém tinha essa vivência de ter em sala 11 alunos surdos, o que eu vou frisar é que serem um, dois ou três alunos dá para fazer o trabalho de acordo com a estrutura do IFB, mas passou de 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 alunos, já começou a ter dificuldade, tanto que no final do semestre teve poucos e todos tiveram isso como uma grande impacto, muito forte, pelo fato de ter muitos alunos em sala. Talvez futuramente, quando houver condições e pessoal docente para receber esses alunos.</p>

Perguntas	Professor Leonardo
<p>- Qual a sua atuação no <i>Campus</i>?</p>	<p>Eu sou bacharel em ciência da computação pela PUC do Estado de Goiás, tenho especialização na área de redes de computadores e mestrado na área de engenharia elétrica pela Universidade de Brasília. Dentro do IFB eu estou desde 2010 como professor de informática.</p>
<p>- Possui formação específica para a educação de surdos?</p>	<p>Não.</p>
<p>- Qual o seu nível de conhecimento da LIBRAS?</p>	<p>Eu tenho conhecimento em Libras, mas é um conhecimento bem básico. Eu trabalhei com alguns alunos surdos em universidades fora do Instituto Federal de Brasília e aí dentro desta instituição eu acabei aprendendo algumas coisas por ver os intérpretes trabalharem com esses alunos. Eu não sei me comunicar com os alunos por libras, mas eu sei alguns gestos, alguns símbolos que me ajudam a compreender se o aluno está entendendo. Eu não conheço o alfabeto em LIBRAS eu não tenho esse conhecimento.</p>
<p>- A interação entre estudantes surdos e ouvintes em sala de aula</p>	<p>Quando eu vim pra cá em 2015 eu vi uma interação ocorrer com a maior facilidade dentro do campus, não sei se era a turma em si, mas a turma propôs uma relação muito positiva aqui e em outros locais. Eu não vi isso em nenhum local antes, nenhum cenário de dificuldade nessa relação dos alunos ouvintes com os surdos. Eu vi essa relação de um modo muito propício e de uma forma muito positiva com eles dentro e fora de sala de aula. Bem positiva, com o intérprete participando como um todo e até fora eles se comunicavam, dava um jeito, se viravam, se comunicavam. Você via eles se comunicarem e fazer o trabalho, um ponto positivo é que muitos surdos fizeram o trabalhos com alunos ouvintes, não era aquela patota que você só tinha alunos surdos com alunos surdos, chegamos ao ponto que havia uma relação direta de trabalho dentro de sala de aula, alunos ouvintes com alunos surdos. Eu não vejo grandes dificuldades nesse relacionamento entre surdos e ouvintes, vejo que eles se relacionam positivamente. Eu não entendo e não acredito que os problemas ocasionados pelo relacionamentos entre ouvintes e surdos seja causado simplesmente por que uma pessoa tem dificuldade de escutar, se fosse assim, todo ouvinte não teria problema nenhum dependendo do ambiente em que estivesse, mas eu ainda volto naquela palavra, paciência, é a chave principal. Muitos casos a partir do momento em que você tem paciência, você tem relacionamento bem positivos. Eu já tive muitas experiências positivas com alunos surdos que se dedicam muito, principalmente não dependendo do intérprete para continuar. Não precisava do intérprete, ele se virava por conta própria, principalmente por cobrança familiar. Pois a família cobrava dele que ele não dependesse de ninguém e aí ele conseguiu se desenvolver dessa forma e quando formou se tornou um ótimo profissional.</p>

<p>- Dificuldades em sala de aula para o ensino de surdos</p>	<p>Acho que a principal dificuldade, a principal barreira de trabalhar com ele chama-se falta de paciência. O tempo do surdo não é o mesmo tempo de um aluno ouvinte e em alguns casos pelo contrário. Há casos que o aluno surdo consegue ser mais rápido que o aluno ouvinte. Eu tenho essas duas experiências em sala de aula, surdos muito mais rápidos trabalhavam com facilidade aprendizagem em matemática do que um ouvinte. Tirando esse tipo de caso acho que a paciência é o principal fator, precisa se entender a forma de comunicação deles e para isso tem que se ter paciência para explicar na forma que é a comunicação deles. Eles estudam, eles aprendem, eles se comunicam, eles questionam, eles tiram o máximo do professor. Agora, o docente tem que saber a forma de passar, isso não é simplesmente chegar em sala de aula e descarregar conteúdo ou falar: se não entendeu, estuda. Não é bem assim, tem uma forma para aprender isso e temos que ter o principal fator para trabalhar com público surdo, paciência.</p>
<p>- Como o professor pode facilitar o aprendizado do estudante surdo</p>	<p>Metodologia de ensino. Eu acho que o professor pode obter várias formas de se ensinar o mesmo conteúdo e ele precisa aprender. A partir do momento que ele tem um público diferenciado que aprende de forma diferente ele precisa aprender a ensinar de várias formas. Ensinar de um jeito só é complicado, não podemos chegar nessa situação em sala de aula, e desse momento em diante o professor tem que se reciclar. Reciclar sua metodologia de ensino, reciclar sua forma de ensinar, reciclar sua forma de avaliar, reciclar sua forma de aprender. Porque a partir do momento que tá trabalhando com público diferente tem que aprender a se reciclar. Eu sou professor desde mil novecentos e lá vai bolinha e nunca tinha trabalhado com surdo na minha vida, quando chegou o momento, que eu tive que conviver com determinado surdo, eu aprendi novas formas de ensinar e aprendi a me comunicar com eles, ou seja, adquiro um conhecimento de libras e antigamente eu não precisava disso.</p>
<p>- Avaliar as condições do IFB (espaço, serviços, relação entre os demais servidores e os alunos surdos)</p>	<p>Em comparação com outras instituições eu acredito que tem uma infraestrutura muito positiva porque, hoje você tem no Instituto Federal dois intérpretes por turma, e existem casos dentro de instituições federais que você tem um intérprete só que tem que te acompanhar a vida inteira, então pensando em quantitativo de intérprete, mão-de-obra, condição de atender o surdo, acredito que em relação a isso o IFB em muitos casos está superior a várias outras instituições. Mas nós temos aqueles enormes problemas de funcionário público, esses que qualquer instituição pública tem. Como o intérprete anda com surdo e o intérprete está à disposição do surdo caso seja necessário ele vai, acompanha a outros locais. Infelizmente nem em todos os setores da instituição nós temos uma pessoa com conhecimento em Libras para atender esse surdo mas nós temos um intérprete que vai estar à disposição do aluno surdo para estar acompanhando nos outros setores, mas pensando em setor por setor, uma pessoa com conhecimento em libras para atender nós não temos.</p>
<p>- Quais são as suas expectativas quanto ao desempenho dos alunos surdos em sala?</p>	<p>Sempre positivas. Não vejo porque não ter um desempenho positivo, não vejo a surdez hoje como um dificultador para falar que ele é surdo, então não tem um bom desempenho. Tem um ótimo desempenho só que vai depender dele.</p>
<p>- Como você avalia o processo de inclusão dos alunos surdos no IFB?</p>	<p>Hoje nós estamos num processo. Acredito que ainda dando os primeiros passos e acredito que precisa melhorar algumas coisas, aprimorar outras, mas estamos andando, estamos caminhando, estamos começando. A capacitação dos professores precisa ser pensada, é tentar trazer o surdo para outros projetos dentro da instituição, não simplesmente em sala de aula, precisa e relacionar com pesquisa e projeto, estudo, projeto cultural, projeto de educação física, para que os surdos se sintam como uma peça fundamental dentro da instituição. Não é porque ele é surdo que ele não pode fazer outras atividades como qualquer outro aluno. Eu acredito que o IFB está começando a dar seus primeiros passos ao receber esse aluno, dando uma assistência social a esse aluno, com intérprete, podendo capacitar os alunos para uma experiência profissional. Mas eu acredito que você precisa se preocupar com a capacitação ao público que recebe esse aluno para que esse relacionamento entre os dois extraclasse possa funcionar da melhor maneira possível.</p>

- Qual a importância da presença do intérprete de LIBRAS em sala de aula?	Eu tive convívio com uma interprete no Campus Gama, uma ótima interprete, uma mãe para esse pessoal e se dedicando de corpo e alma tanto em sala de aula como fora de sala de aula. Então eu vi essa intérprete passar por questões de saúde durante o andamento da disciplina e por causa do relacionamento direto, por causa de um esforço físico grande para estar em sala de aula, em relação a essa pessoa posso falar que o carinho que ela tinha com os pessoal, tanto acadêmico quanto fora, era muito grande e os outros intérpretes eu não sei mas pelo que eu vejo ele se dedicam para poder ajudar os surdos Quanto a importância da presença deles, Com certeza. Não vou falar que é o suprasumo, mas sem eles a gente não faz. Existem casos que a gente pode trabalhar com o surdo sem a presença do intérprete, metodologias, ferramentas, alguns surdos conseguem ler lábios, então você consegue trabalhar com ele sem o intérprete, mas é muito importante, não tem como você não ter, é uma ponte entre a instituição e o surdo.
---	---

Perguntas	Professora Clara
- Qual a sua atuação no Campus?	Sou professora de língua portuguesa, literatura e redação, sou formada em letras portuguesa e inglesa e tenho especialização em redação e mestrado em educação. Aqui no Campus eu dou aula de língua portuguesa, comunicação e expressão nos cursos técnicos integrados e na licenciatura em química.
- Possui formação específica para a educação de surdos?	Eu Já Fiz alguns cursos de libras. O meu mestrado é em educação inclusiva, mas trabalhar especificamente com surdo não.
- Qual o seu nível de conhecimento da LIBRAS?	Eu já fiz o curso básico. Fiz um curso há alguns anos e agora eu fiz o curso com a professora Fátima e fiz também um curso em Taguatinga, no mesmo nível que o da professora Fátima, básico.
- A interação entre estudantes surdos e ouvintes em sala de aula	Quase não tem interação. Eles ficavam nas duas fileiras, perto da parede, o intérprete sentava na primeira carteira, na fileira da parede e os outros ocupavam essas duas fileiras, o restante da turma nas outras fileiras, então a gente quase não percebe interação, eles interagem muito com intérprete, mas com os colegas a gente quase não percebe interação. Eles sentam uns com os outros na hora de formar grupos, daí eu deixo livre. Tem até algumas dinâmicas para poder misturar mas eu sempre deixava livre para eles.
- Dificuldades em sala de aula para o ensino de surdos	Por exemplo, tinha o problema do técnico em química, que é matéria de língua portuguesa, linguagem é a hora que eles têm mais dificuldade, linguagem, comunicação, expressão oral é essa que é a matéria do curso técnico do primeiro módulo. Então é uma matéria que eles têm muita dificuldade, preparar aula para essa matéria para ele é muito complicado, é difícil preparar justamente a questão da linguagem, fica difícil a tradução. Como eu já trabalhei e tenho um pouquinho de noção, minhas aulas têm muito visual, muitas imagens e eu sempre procuro falar mais pausadamente, sei que tem hora que a gente esquece e acaba falando rápido mas eu procuro falar sempre voltada para eles, meu posicionamento na sala, tentando ficar virada para o lado deles, mas quando tem o intérprete eles ficam mais focados nele e, também, eu sempre mando as aulas antes. Na correção tem o texto escrito, como eu já tenho um pouquinho de conhecimento, eu sei que a forma que eles expressam é a forma que eles entendem e parece que não tem nexo, parece que não tem sentido, mas tem que ter um pouquinho de paciência e de tentar entender o que ele está tentando dizer com a resposta. Se a pessoa não tiver um pouquinho de boa vontade vai achar que tá errado porque ele não conjuga o verbo, para ele o verbo não tem conjugação de passado, presente e futuro, eles colocam tudo no infinitivo, para indicar o passado eles usam advérbios, falam ontem, falam amanhã e então, se a pessoa não tiver um pouquinho de conhecimento, acha que a coisa não tem nexo, não tem sentido na interpretação de texto. Se o texto for muito complexo eles têm muita dificuldade com a redação, então eu procurava colocar textos menos complexos, mas colocar para a turma inteira, porque, é até um problema, a gente tem alunos com grande dificuldade de aprendizagem, os alunos tem bagagem muito pequena, então até os alunos ouvintes tem uma bagagem pequena.
- Como o professor pode facilitar o aprendizado do estudante surdo	Colocar mais imagens, falar mais pausadamente, mas quando tem um intérprete eles ficam muito dependente do intérprete e as matérias que o intérprete tem mais facilidade eles aprendem com mais facilidade. A Tatiana ela é muito interessada, ela procura, ela gosta muito de língua portuguesa e se tem alguma dúvida me perguntar, porque ela tem que entender para depois passar pra eles, então muitas vezes eles têm dúvidas e perguntam para ela, não direcionam para mim. Ela vem me perguntar, eu respondo para ela e ela explica para eles. Ela (intérprete) acaba intermediando. Matérias que têm muita dificuldade ela até reclamava que para ela é mais difícil poder explicar. Tem a questão da dependência, eles são muito dependentes dela, quando ela estava doente por exemplo, eles não vinham.

<p>- Avaliar as condições do IFB (espaço, serviços, relação entre os demais servidores e os alunos surdos)</p>	<p>O NAPNE dá muita assistência, a gente procurava e falava e agora a coordenação com a Maria de Fátima que é surda, então ela tem mais conhecimento. Mas o único problema que a gente teve no ano passado, é que havia essa ameaça de que ia ficar sem intérprete para atender, daí ficou uma só para atender todo mundo. Na verdade a gente procura muito pouco o apoio, só em casos extremos, acho que a gente falha nesse sentido, eles depende muito do intérprete e os professores também dependem muito dos intérpretes. Às vezes a gente pensa: tem o intérprete, então está resolvido o problema, nem sempre está resolvido o problema porque, por exemplo, a prova não pode ser igual e nem a correção da prova pode ser igual, então muitas vezes quando eu tenho um intérprete você trata o aluno surdo de igual pra igual com os outros alunos. Eu já trabalhei com surdo lá em Minas. Eu trabalhava na escola estadual, no ensino médio, com aluno surdo e aluno com síndrome de Down. Nossa, aqui é muito melhor, nós temos intérpretes que revezam, lá era uma intérprete para todas as aulas. Lá não tem núcleo de atendimento, muito melhor aqui, as aulas por exemplo, lá era quadro e giz e aqui você tem a possibilidade de usar o slide, vídeo legendado, essa parte de tecnológica é muito melhor.</p>
<p>- Quais são as suas expectativas quanto ao desempenho dos alunos surdos em sala?</p>	<p>Acho que eles têm um bom rendimento, eles têm capacidade, infelizmente nós começamos com 11 alunos na turma e terminamos o módulo com quatro alunos. Eles passaram em português mas ficaram reprovados em outras matérias, quer dizer, eles têm condições, têm capacidade e tem dificuldades como todo mundo, o que falta é a questão da metodologia, eles têm condição só que a realidade depois acaba mostrando que começar com 11 e acabar com 4, a gente fica assim meio decepcionado, meio frustrado. Eu acredito que eles também tiveram uma expectativa muito grande e eles foram desanimando muito rápido.</p>
<p>- Como você avalia o processo de inclusão dos alunos surdos no IFB?</p>	<p>Eu penso assim, existe uma estratégia de inserção e acho que todo o processo para fazer com que eles permaneçam falha, não só por eles serem desanimados ou até da gente mesmo, professores, que vamos percebendo que este aluno sumiu e a gente também não fez nada. Você também tem essa parte que é a questão do NAPNE, como também foi falado no conselho de classe: olha os meninos estão saindo, estão largando, então quer dizer, o que foi feito? Essa questão que os alunos queriam reunir, quem ajudou esses alunos? Tem que ter alguém para chegar e conversar e eles ficam assim meio arredios, cismados. O processo para permanência está falhando, acho que por vários aspectos, não é culpa de um, ou de outro, mas eu acho que tem falha. No início colocou este tanto de aluno daí fez aquela comemoração: o primeiro módulo do agronegócio tem muitos alunos surdos, daí, aquela euforia de início, mas e o processo? Porque eles têm muita dificuldade nas exatas, tem muitas dificuldades na língua portuguesa, mas o que a gente fez pra ajudar para que eles permanecessem? É complicado, a gente diz fazer, fazer, mas fazer o que né? Eu acho que é com qualquer aluno de inclusão, eu acho que a gente reclama que tem o aluno incluído na turma e a gente não busca uma metodologia diferenciada para trabalhar com ele, então não adianta só eu por exemplo na aula porque eles ficam meio dependente do interprete. Eu te falei que a prova é diferente na teoria mas na prática acaba sendo igual. Então acho que é metodologia da gente, na hora que a gente faz reuniões no conselho de classe fala para fazer e acontecer e fica só na teoria, na hora de colocar em prática, você quer tratar o aluno incluso igual trata os outros, tem uma turma com trinta e tantos alunos e acho que vai dar trabalho vai ser difícil, daí você quer tratar todos do mesmo jeito e acho que acaba sendo isso mesmo, e não adianta, eles têm dificuldade. Tem uma coisa, tem atendimento ao aluno e ninguém procura agendar, tem a monitoria, tem sempre um monitor na turma, mas a ele não tem ninguém no horário de atendimento. Não é só o surdo, o ouvinte também não vem, então é complicado, eu acho que é bilateral, falha do lado do aluno é uma falha do professor.</p>
<p>- Qual a importância da presença do intérprete de LIBRAS em sala de aula?</p>	<p>Tem um lado negativo e um positivo. O intérprete é muito bom. Eu fiz o curso de Libras, básico, mas eu não dou conta de dar uma aula em libras e o intérprete para eles é um apoio, eles se sentem mais seguros o professor se sente seguro, agora o problema que eu vejo, é essa dependência, que eles criam do intérprete. Para eles o intérprete acaba virando o professor, por exemplo eu dei um trabalho de apresentação oral, então eles vieram perguntando através do intérprete, como que eles vão fazer um trabalho oral sendo que eles são surdos? Daí eu disse: eles vão fazer a apresentação em Libras e você vai traduzir para turma. Mas eles não queriam, eles queriam que ela apresentasse o trabalho aí eles não queriam ir lá na frente fazer apresentação, daí eu tive que convencê-los porque eu queria que eles fizessem apresentação e que ela fosse falando para turma, então tinha essa resistência e um dos melhores trabalhos foram o deles, pois eles são muito metódicos, são muito cuidadosos, eles fizeram slides bem detalhados, bem explicados, e aí eles fizeram através de sinais e a menina foi falando para o pessoal, e no final eles acharam ótimo, eles gostaram, ficaram mais ou menos resistente no início. Eles criam muito essa dependência, agora sem intérprete daí é complicado, pois o professor que dá aula com o intérprete fica mais à vontade, por exemplo, tem professor que não gosta do intérprete na sala, porque acha que vai ficar avaliando a aula dele, agora tem que ter essa sacada, de mandar o material com antecedência, não é todo professor que manda isso para o intérprete, para explicar determinadas situações, determinadas matérias, determinadas palavras, porque o intérprete precisa entender mas ele não tem o domínio de todos os conteúdos e o aluno surdo quer que ele interprete e explique, então tem que ter essa jogada, mandar o material com antecedência para os intérpretes,</p>

porque às vezes o material só para os alunos deixa o intérprete perdido, então eu sempre tive esse cuidado de xerocar para intérprete também, inclusive a prova, não para ajudar na resposta mas para ajudar a entender.

Anexo 5 – Transcrição das entrevistas dos intérpretes:

Perguntas	Intérprete Lucas
- A interação entre estudantes surdos e ouvintes em sala de aula	A relação entre alunos surdos e alunos ouvintes inicialmente ela tem um sentido mais de curiosidade. Os alunos ouvintes procuram os alunos surdos para tentar aprender a falar bom dia, boa tarde ou boa noite para estabelecer um mínimo de comunicação. Ao longo do curso a relação entre ouvintes e surdos pode tomar dois caminhos diferentes: ou eles realmente se aproximam onde há aquela troca de informações da língua de sinais, o surdo passa a ensinar alguns sinais básicos para estabelecer alguma comunicação com os ouvintes enquanto os ouvintes passam a falar de forma mais articulada, para que os alunos surdos possam fazer a leitura labial e assim estabelecer uma comunicação e estabelecer de certa forma algum tipo de laço ou então aquele contato inicial se torna em cada grupo permanece no seu canto, sem muita relação entre ouvintes e surdos, então, em resumo, ou eles realmente se aproximam e estabelecem algum tipo de comunicação e ajuda, principalmente do ouvinte para com o surdo, avisando data de provas e tudo mais ou então os grupos permanecem separados.
- Dificuldades em sala de aula para o ensino de surdos	Uma das principais dificuldades é a falta de material concreto e material visual. Algumas das aulas, até mesmo pela natureza do conteúdo são muito difíceis e muito abstratas, não é só o português como a maioria dos surdos tendem a falar. A grande dificuldade que eu acho é a falta do material visual concreto, vídeos, fotografias, saídas de campo ou visita técnica, a falta disso é um grande inimigo da educação surda.
- Como o professor e o intérprete podem facilitar o aprendizado do estudante surdo	Uma discussão prévia. Principalmente do professor que não teve uma formação em Libras, de tentar conhecer um pouco mais desse público e ainda mais que só agora recentemente se tornou obrigatório a inclusão da disciplina Libras nas licenciaturas. Então os professores de formação mais antiga não tiveram a oportunidade e agente entende que eles precisam desse diálogo com intérprete. Os professores mais recentes tem essa formação básica mas ainda não é suficiente para que ele consiga pensar uma estratégia sozinho. Então a atuação do professor junto com intérprete discussões prévias, antes da aula e acerca do material que será utilizado, mostrar uma atividade ou um questionário.
- Avaliar as condições do IFB (espaço, serviços, relação entre os demais servidores e os alunos surdos)	Bom, em relação a estrutura eu acho que o IFB está há anos luz à frente de outras instituição eu já trabalhei. Eu acho que não faltaria nada para garantir uma educação para o aluno surdo. E a relação entre os servidores também, quantos aos professores, pessoal da limpeza, pessoal da recepção, todos sempre abertos para recepção do aluno surdo e sempre me procuravam ou procuravam minha colega intérprete para garantir uma socialização dos alunos. Não vejo nenhum problema quanto a isso, é mais a gente agarrar essa ideia e passa a fazer valer. A infraestrutura e organização pessoal acho que não tá faltando nada não. Na escola pública havia a precariedade de material, a gente não tinha tantos Datashows como temos aqui, nunca trabalhei numa escola que tivesse internet na sala de aula, então realmente é difícil para o professor ter todo aquele trabalho em casa, ter que fazer download de uma atividade e tal. Aqui a gente tem a estrutura de forma mais fácil e acessível e tiramos dos professores a desculpa de que não tem internet ou como eu posso mostrar uma imagem, um vídeo. Aqui você acessa o Youtube em 3 segundos dentro da própria sala. Então a infraestrutura do IFB é muito melhor do que estrutura da Educação Básica nas escolas públicas aqui do DF. No entanto eu acho que no GDF, a secretaria de educação já trabalha com isso há mais tempo, até porque é mais antiga que o próprio IFB, com educação surda e o grupo de pessoas tanto de interpretes quanto de professores surdos de Libras no GDF é muito maior. Então essa discussão é mais constante nas reuniões, cursos, palestras, tanto é que o nosso espaço aqui do auditório, Campus Gama foi mais usados para palestras sobre surdez por eles do que por nós mesmos. Nós tivemos no ano de 2015 três palestras produzidos por nós e nós tivemos aproximadamente 7 encontro do GDF aproveitando nossos espaço. Como é aqui a gente acaba participando mas eu conto para você em uma mão quantos professores participaram. Tivemos palestras importantes como português escrito na modalidade da educação surda, perspectivas do aluno surdo, professor, intérprete. Não é por falta de divulgação, a gente manda e-mail, a gente encontra os professores no corredor, a gente avisa, mas os professores não participam.

<p>- Quais são as suas expectativas quanto ao desempenho dos alunos surdos em sala?</p>	<p>Isso é muito variável. Se pego um aluno surdo para acompanhar e vejo que ele veio da educação básica onde ele foi instigado se esforçar, a estudo e a correr atrás e não ao comodismo, eu tenho uma expectativa razoável. Acho que ele consegue chegar. Nós tivemos aqui uma aluna fantástica, que é aluna Kátia, surda, que não só se equiparava aos alunos ouvintes como ela era superior a eles, em nota, em comprometimento, em apresentação de trabalho. Então o cognitivo do surdo é completamente preservado, é só um sentido a menos que ele tem e que a comunicação por meio da língua de sinais garante que ele seja colocado em igualdade com o aluno ouvinte. Agora, se ele vem daquela cultura de comodismo, eu tô aqui mesmo só porque alguém me obriga ou porque eu tenho que arrumar alguma atividade durante o dia, daí as minhas expectativas em relação a esse é ruim, porque ele vai se acomodar e não adianta, eu posso interpretar tudo, o professor pode usar os recursos e se isso aluno não quiser ele não vai aprender, não vai ter um bom desempenho.</p>
<p>- Como você avalia o processo de inclusão dos alunos surdos no IFB?</p>	<p>Eu não sinto que eles sejam excluídos ou que sofram algum preconceito nem nada. Mas dizer que a inclusão é totalmente eficiente é utópico. Para que uma inclusão seja 100%, todos nós temos que falar bem a língua portuguesa e Libras. Então isso Infelizmente não acontece, mas eu não vejo tão distante essa realidade como em outros lugares em que eu já trabalhei. Aqui é uma inclusão muito satisfatória, mas longe do que seria o ideal.</p>
<p>- Como se dá a atuação do intérprete de LIBRAS em sala de aula?</p>	<p>Nós temos uma lei que regulamenta toda a nossa profissão, a respeito da atuação do profissional tradutor e intérprete de libras e o que ela diz é que nós somos facilitador de comunicação, nós fazemos uma ponte entre professor e aluno dentro de sala de aula e vice-versa. Então nós não podemos interferir, nós não podemos acrescentar detalhes à fala do professor, nós não podemos retirar parte do discurso do professor, nós temos que ser fiéis aquilo que está sendo traduzido. Então se o aluno surdo está emitindo um comentário dentro de sala de aula, por mais que eu ache aquele comentário desnecessário ou que aquela pergunta eu mesmo consigo responder ou que ele tá sendo grosseiro com professor ou com os colegas, de acordo com a minha profissão de tradutor intérprete de libras eu sou obrigado a fazer aquela voz. O que eu posso fazer é interromper o surdo e falar que está sendo grosseiro, mas se ele continua sinalizando daquela forma, pela minha profissão eu tenho que falar, dar voz aos surdos daquela maneira que ele está sinalizando e quanto ao professor, por mais que eu perceba que eu poderia dar uma explicação diferente, porque eu também sou professor, formado em biologia, se eu percebo que eu tenho um exemplo que seria mais claro, eu não posso fazer naquele momento, mas de forma informal eu posso encontrar o surdo e discutir aquele assunto é aquele exemplo que eu pensei na hora, mas dentro da sala de aula, é facilitador de comunicação e de aprendizagem.</p>

<p>- Avaliar as suas condições de serviço no IFB.</p>	<p>Nós temos infraestrutura, acesso às bibliotecas, artigos e aos professores que facilitam. É bom deixar claro que os intérpretes não procuram tanto dos professores para não parecer que nós estamos querendo interferir na metodologia ou didática do professor, a gente sempre se mostra aberto e alguns deles nos procuram em sala de aula, no NAPNE, no horário de contra turno, no entanto nós não podemos ficar batendo na porta dos professores perguntando se tem o material da aula, para que a gente possa se preparar quanto aos sinais ou perguntar se eles querem alguma sugestão para fazer questões, fica chato, não fica elegante que o intérprete procure o professor. Nós estamos aqui prontos para recebê-los mas a gente tenta não ficar forçando muito a barra. [Pergunta do entrevistador] E quando isso ocorre, quando você não conhece algum sinal ou que não tá pronto. [Resposta do entrevistado] A gente usar a digitação, eu escrevo a palavra com as letras do alfabeto manual, agora se eu não entendo o conceito, eu recorro ao professor, interrompo, peço com licença digo que eu não entendi, se eu não conseguir entender eu não posso passar para eles e se caso eu não consiga compreender, eu não simplesmente interpreto de qualquer forma, eu interrompo o professor e peço que ele me faça entender o conceito para que eu passe para o aluno surdo. Se é recorrente, depende do perfil do curso, agronegócio por exemplo, tem palavras e termos mais familiares e isso não é tão recorrente, a gente consegue assimilar de forma rápida e passar de forma rápida, mas no curso de química por exemplo, isso pode acontecer, as vezes é um elemento químico ou algum procedimento. Pela minha experiência, se eu não conheço a explicação ou foi muito rápido, não peguei, eu interrompo e peço para explicar de novo. Nessa questão do conteúdo que é ministrado existe a importância de que os intérpretes fiquem cientes do conteúdo previamente, porque que nós que atendemos uma turma de alunos surdos necessita de um tempo de preparação para essas aulas, daí você pegar minha carga horária que é de 40 horas e se distribuir toda ela em sala de aula seria impossível que desse o melhor atendimento para todos. Acho que na verdade eu estaria dando 30% de atendimento para cada um deles e seria uma tradução bem mecânica, sem discussão de sinais e muito menos de contra turno, de poder tirar dúvidas com professor. O ritmo dos alunos ouvintes é muito mais facilitado pela comunicação oral em relação ao aluno surdo e as vezes eles ficam um pouco para trás. Daí a importância do contra turno, o aluno tem aula pela manhã e é importante a gente tá aqui a tarde porque ele marca com professor e a gente atende esse aluno com professor, com mais calma com mais tempo e aí o professor tem mais tempo de conversar, mostrar mais material concreto, coisa que às vezes na sala de aula, pelo tempo da aula ele não consegue, então eu arrisco a dizer que talvez o contra turno seja mais importante do que o momento em sala de aula, formal, onde o professor senta para resolver os exercícios com os aluno surdo e comigo presente acaba sendo muito mais um momento de aprendizagem que em sala de aula. [Pergunta do entrevistador] E os alunos surdos utilizam esse horário de contra turno? [Resposta do entrevistado] Alguns alunos que tem recurso familiar, base familiar tanto financeira quanto de incentivo mesmo, utilizam bastante, agora alunos que trabalham no contra turno ou que realmente não tem esse incentivo em casa, eles acabam optando pela displicência e não usam e daí também não podem cobrar do professor.</p>
---	---

Perguntas	Intérprete Tamires
<p>- A interação entre estudantes surdos e ouvintes em sala de aula</p>	<p>Não se dava. Apenas cumprimento. Oi e tchau. No final quando havia apenas três surdos começou haver interação com um ou outro. A relação se dava com grupo de surdos. No final do curso, quando diminuiu a quantidade de surdos aí começou haver alguma interação.</p>

<p>- Dificuldades em sala de aula para o ensino de surdos</p>	<p>Os professores até se esforçavam mas os textos são complexos. Qualquer texto que voce dá para um surdo é difícil pois a língua portuguesa é uma língua em desenvolvimento para eles. Pode ser básica para nós, para ele pode ter duplo sentido. Daí a necessidade do interprete. O surdo é mais visual e eles davam textos. Ainda mais porque é um curso novo e para o surdo qualquer texto que você entregar vai ser complicado pois é a segunda língua não fluente deles. E uma dificuldade que eles têm, a menos que seja surdo oralizado, que ele fala mais e compreende melhor as palavras. Mas o surdo usuário da língua em desenvolvimento tem dificuldade, coisas que para a gente talvez sejam básicas e fáceis será complicado porque tem duplo sentido para eles, se você transmite isso na língua de sinais fica mais fácil. No primeiro semestre era um intérprete para sete surdos fazendo prova ao mesmo tempo, quando um levanta a mão o outro tinha que aguardar e quando você tinha que atender aquele surdo, talvez a dúvida e o tempo já tivessem passado, ainda mais pelo nervosismo. Então seria necessário uma sala de aula de libras onde o alunos fizesse prova oral, daí você perguntaria para o surdo e ele te responderia, como se fosse uma entrevista, você vai pegando o que ele vai te respondendo e vai tirando dele a informação porque para ele escrever na segunda língua dele faltam muitas palavras e fazendo essa adaptação para o surdo é melhor. O professor muitas vezes não entende e acha que o intérprete que tá fazendo a prova ou então ele olha e fala que está incompleto ou não era isso que eu queria. Lembrando que a linguagem do surdo é resumida e a linguagem escrita dele ela é muito pouca. Então, acho que falta isso, ser cobrado, a educação está deficiente de uma forma geral, mas com o surdo ela se torna pior, hoje tem inclusão, tem intérprete, mais cai na mesma situação, o surdo não faz, e eu como intérprete fico com medo de ser questionado, porque dentro da instituição, se eu sei que você é um professor rígido eu vou auxiliá-lo nesses trabalhos, para que ele passe logo para que eu seja bem avaliado na inspeção, com medo de ser mandado embora porque se o aluno reprova é porque a culpa pode ser do interprete, então conheço várias pessoas que já ajudaram o surdo. E os surdos cobram isso o tempo todo, te pede cola e tudo. No concurso como as questões são só a, b, c e d daí ele pergunta sua opinião. Às vezes eu respondo que se eu soubesse eu é que estava fazendo a prova. Então eles já estão tão mal acostumados que eles acreditam que você tem que responder e que é amigo dele lá no concurso, uma pessoa que eu nunca vi na minha vida vai e pede cola.</p>
<p>- Como o professor e o intérprete podem facilitar o aprendizado do estudante surdo</p>	<p>O intérprete funciona dessa forma, dando essas dicas para o professor, lembrando que o intérprete é um generalista, ele sabe um pouquinho de cada coisa, ele não é professor, ele não domina uma disciplina específica para atuar, a menos que ele seja formado naquela área, mas aí ele atuaria como professor e não como intérprete. Não tem a função de dar aula, simplesmente de passar a informação que está sendo dada, tanto pelo surdo quanto pelo professor e o professor para o surdo, para fazer essa via de comunicação e muitas vezes o que é sugerido não é acatado. Uma prova em tempo hábil, uma sugestões para os campos que tem alunos surdos, é ter uma sala e que essa provas seja adaptada, ou seja, em libras, você faz a prova do jeito que você quiser e a gente sinaliza a prova para o aluno e ele com um laptop ou computador pudesse voltar várias vezes naquela questão, do mesmo jeito que é feito com um aluno normal, ele pode ver a prova quantas vezes ele quiser sem ter a necessidade de aguardar um intérprete e muitas vezes a quantidade de intérpretes é insuficiente para a quantidade de surdos.</p>
<p>- Avaliar as condições do IFB (espaço, serviços, relação entre os demais servidores e os alunos surdos)</p>	<p>Eu acho que o atendimento é ofertado e se o aluno precisa de qualquer coisa tem a atuação do intérprete. Existem pouquíssimos locais onde o surdo é atendido na sua forma efetiva sem o auxílio de um intérprete. A grande maioria desses locais se dá em associações de surdos ou que tem funcionários surdos, daí a comunicação é efetivada sem a necessidade do intérprete. Acho que falta cursos para os profissionais que atuam com surdos nos campus que tem surdos. Já me questionaram porque que não damos cursos de Libras e respondi que o intérprete não pode dar curso onde existe um professor surdo. Geralmente o surdo não procura ninguém porque ele se sente envergonhado e as interações não se dão mais por causa do próprio surdo que na maioria das vezes fica cada qual com seu grupo. Nós não temos quantidade suficiente (de intérpretes) e ano passado não houve contrato e pelo andar da carruagem parece que não vai abrir por enquanto, talvez no meio do ano e aí será outro problema se tiver mais de uma turma que vai ter aluno surdo. Tudo isso, mais por uma questão de trâmite em órgãos do governo em relação a contratação e não consegue suprir a carência de profissionais no trabalho. Tem que ser desenvolvido em dupla e não tem profissional suficiente para isso e os alunos de maneira geral quando procuram qualquer atendimento são bem atendidos pelo servidor, mesmo que não domine libras tentam se comunicar e quando não consegue, solicita a presença de um intérprete.</p>

<p>- Quais são as suas expectativas quanto ao desempenho dos alunos surdos em sala?</p>	<p>Na verdade quando a gente chega no curso técnico subsequente ou curso superior a gente não pensa que vai suprir todas as necessidades, só que a gente tem que lembrar que na maioria das vezes eles chegaram até aqui sem base, eles não tem pré-requisito. Escolhem um curso por que o colega está fazendo, sem afinidade, mas a expectativa é que saiam daqui formados, e aí é frustrante para o intérprete, porque você vê que ele não atingiu a nota, que ele desiste no meio do caminho, não pela falta de acessibilidade mas por falta de pré-requisito. Então ele vem aqui para fazer um curso para o mercado de trabalho e no decorrer do processo ele não se encaixa e se sente frustrado e a gente também se sente, porque é como se tivéssemos perdido aquele aluno. Daí você pensa se a culpa é sua, mas ele entende outras coisas que eu sinalizo, então você vê que não é um problema de comunicação. Eu me reavaliei várias vezes e pensei em desistir, até entrei em depressão e ficava me questionando. Muitas vezes eles acham que a gente tem que fazer o trabalho para eles, mas nós não temos que fazer o trabalho, temos que auxiliá-los se solicitado e não podem exigir para sentar e fazer o trabalho, agora porque a maioria deles trabalha, acabam que não tem tempo para isso e quando estão aqui eles não querem fazer os trabalhos. Eu vou sinalizar, eu puxo a escrita dele, faço correção, auxílio acrescentando palavras ou tirando, verifico a concordância e se tiver o pronome ou artigo para eles já é mais difícil. O surdo não tem base e percebo que não é só eles.</p>
<p>- Como você avalia o processo de inclusão dos alunos surdos no IFB?</p>	<p>Se você pensar bem está sendo ofertado mas ao mesmo tempo eu me questiono se realmente existe essa inclusão, porque só garante a acessibilidade e o intérprete. Só vai ter uma inclusão verdadeira quando tiver prova oral, tem que ser cobrado mais dos professores e em qualquer curso que seja tem a questão do visual para surdo porque ele vai gravar mais aquela imagem do filme do que o que é falado. Só você falando fica vago para eles porque eles não tem memória daquilo que passou, como a memória gradativa da gente. Outra vez questionaram sobre o que a cachorra estava falando porque viram a cachorra latir e chorar e pela expressão da cachorra perceberam que era nervosismo. Então, uma pessoa com um pouquinho de conhecimento vai entender que o cachorro não fala e pode ser que nunca falaram para ele que os cachorros não falam. Outra situação é que tiveram que pegar um pintinho para mostrar que ele não bicar só porque tem bico. Então muitas pessoas que não acompanham o processo entram no curso e acaba se chocando e pergunta se isso é verdade. Coisas bobas que para gente é tão corriqueira e tão normal, porque crescemos ouvindo aquilo e vendo aquilo então ficou fácil para nós, mas para eles não tem nada disso, não tem essa memória. Então se joga informação para ele é muito trabalho para ele entender. Por exemplo, o café era uma frutinha que teve que ir lá, tirar, torrar e que tem que moer para virar pó, então eles não acompanham o processo, pensam que café é pó, coador, água quente e açúcar. Então faltou mostrar essas coisas mais práticas, é muita teoria no curso de agronegócio. Então quando ele consegue ver ele olha e faz sozinho.</p>
<p>- Como se dá a atuação do intérprete de LIBRAS em sala de aula?</p>	<p>A função tem que ser o mais neutra possível, você tem que passar despercebido, o professor é que dá aula e a gente passa isso para os alunos, caso o aluno não entenda, eu não posso ensinar, então peço uma pausa para a pessoa e aviso que o aluno não entendeu e peço que repita, por que eu posso ter entendido da forma errada e o aluno pode pensar que eu sou a professora e não valorizar o trabalho do professor, então numa situação de prova o professor falou com uma linguagem diferente e eu passo aquela informação para o surdo e o surdo acha que a minha é mais certa e se o professor falar que não falou, então a gente tenta ser o mais neutro possível e deixa a responsabilidade para o professor, o aluno faz a pergunta em sinais e a gente transfere para o professor.</p>
<p>- Avaliar as suas condições de serviço no IFB.</p>	<p>Hoje ela existe mas até já pensei várias vezes em desistir, mesmo sabendo que eu fiz um concurso e qual seria meu salário, minha jornada de trabalho, imaginei que seria sempre em dupla, mas em sala de aula sozinha, pensei em desistir, até 40 horas de trabalho, não são 40 horas, mas a gente acaba fazendo 30 horas praticamente, de 7h às 13h, fora os dias que os alunos pedem atendimento extracurricular. Mesmo que o professor não tivesse vindo aí você fica para auxiliar e fazer uma tradução sozinho é bem complicado. Hoje ela existe mas eu gostaria que acontecesse para todas as turmas e a gente não tivesse que escolher em qual turma atuar. Todos os campus tem problema, não é só o Gama é um problema do Instituto Federal de Brasília, de uma maneira geral. Não se tem uma avaliação do professor e do interprete, acho que deveria existir para ter uma qualidade de trabalho, enfim somos contratados para isso. Alguns surdos reclamavam que as intérpretes demoravam pra fazer a tradução. Então se eu estou vendo você mexendo a boca e eu como surdo vejo você de braços cruzados, a tradução tem que ser simultânea. Por exemplo, se você está traduzindo a expressão conselho tutelar de modo simultâneo você poderia traduzir inicialmente como conselho de conselheiro e depois você acaba corrigindo para conselho de grupo para tentar passar a idéia de conselho tutelar. Daí você pede desculpa e corrige o sinal. Agora ficar de braços cruzados não dá, a não ser que o professor fale devagar.</p>