

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO TRIÂNGULO MINEIRO – CAMPUS UBERABA**

***PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA***

MARINA BEATRIZ FERREIRA VALLIM

**EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS NO
IFTM–CAMPUS UPT**

**UBERABA – MG
2019**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO TRIÂNGULO MINEIRO – CAMPUS UBERABA**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

MARINA BEATRIZ FERREIRA VALLIM

**EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS NO
IFTM–CAMPUS UPT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa:

Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia:
Processos Formativos e Práticas Educativas em
Educação Tecnológica.

Orientador:

Prof. Dr. Humberto Marcondes Estevam

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –
Campus Uberaba-MG

V244e Vallim, Marina Beatriz
Educação tecnológica e inclusão de pessoas surdas no IFTM-
Campus UPT/ Marina Beatriz Vallim – 2019.
76 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Humberto Marcondes Estevam
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica)
Instituto Federal do Triângulo Mineiro- Campus Uberaba- MG, 2019.

1. Educação tecnológica. 2. Surdos. 3. Inclusão. I. Estevam,
Humberto Marcondes. II. Título.

CDD 371.912



INSTITUTO FEDERAL
Triângulo Mineiro
Campus Uberaba

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
TRIÂNGULO MINEIRO – CAMPUS UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Marina Beatriz Ferreira Vallim

**EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS NO
IFTM–CAMPUS UPT**

FOLHA DE APROVAÇÃO DEFESA DISSERTAÇÃO

Data da aprovação: 31/07/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador:


Prof. Dr. Humberto Marcondes Estevam
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Triângulo Mineiro – IFTM
Campus Uberaba

Membro Titular


Prof. Dr. Ernani Viriato de Melo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Triângulo Mineiro – IFTM
Campus Uberaba

Membro Titular


Prof. Dra. Cláudia Helena Julião
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Local: Auditório Padre Agostinho Zago do IFTM Campus Uberaba

Qualquer possível mérito advindo do esforço em realizar este humilde trabalho é totalmente dedicado a que todos os seres possam se tornar livres do sofrimento e suas causas, experienciando continuamente a felicidade genuína e suas causas. Em especial, faço a aspiração de que aqueles que vivenciem dificuldades em razão de condições limitantes físicas e mentais, encontrem recursos que lhe possibilitem o acesso a uma vida plena de possibilidades, escolhas e sentido.

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de mencionar aqueles que de alguma forma se fizeram presentes em minha trajetória de busca pelo conhecimento. Peço perdão por me estender um pouco.

Agradeço primeiramente aos Mestres Iluminados, os quais sempre pressenti próximos, me guiando, protegendo e dando forças para que o corpo e a mente estivessem alinhados com bons propósitos. Neste processo errei, recomecei, construí e desconstruí situações e a mim mesma. Quando tudo parecia escuro, seu amor e compaixão inundaram meu ser de renovadas energias e, assim, conseguia novo ânimo para seguir em frente. Me sinto muito afortunada por de alguma forma ter o privilégio de sentir suas presenças.

Ao amigo e orientador Professor Doutor Humberto Estevam, por acreditar no meu potencial, transmitindo seus conhecimentos de forma tão amável, sempre com um grande sorriso no rosto e oferecendo um abraço que parecia instantaneamente dissolver toda a minha ansiedade. Como foi importante para mim! Fazia com que eu saísse das orientações muito motivada e vacinada contra qualquer desejo de desistir. Dentre suas muitas virtudes, destaco seu profissionalismo e competência, porém, principalmente, suas muitas qualidades enquanto magnífico ser humano que é por trás da condição de professor/orientador. Faltam-me palavras para expressar devidamente a gratidão que sinto: você sempre estará em meu coração.

Aos membros da banca examinadora - peças fundamentais neste processo de amadurecimento - Ernani Viriato e Cláudia Helena Julião: obrigada por fazerem parte desse momento tão importante na minha vida acadêmico-profissional, oferecendo-me, além de generosa atenção, preciosas considerações que foram incluídas no texto final desta dissertação.

Marcelo Ponciano, Daniela Orbolato, José Ricardo Manzan e Frederico Renato Gomes, amigos ocupando funções de chefia vinculadas a meu trabalho, diretamente presentes nesta jornada: obrigada pela paciência, incentivo e aprendizado constantemente oferecidos. Cada um de vocês deixou marcas muito positivas na minha vida profissional.

Aos mestres que me proporcionaram significativos conhecimentos durante o período deste Mestrado - Otaviano José Pereira, André Lemos, Geraldo Gonçalves, Welisson Marques, Adriano Eurípedes e Anderson Bretas: cada um, na sua especificidade, expressou com muita sabedoria o universo de preciosas possibilidades existente por trás da pesquisa científica. Sou grata por ter tido a oportunidade de conviver e aprender com vocês.

A meus pais, meus amores: como é maravilhoso amá-los e ser amada por vocês! Devo-lhes minha vida completamente! Sou grata por todos os seus ensinamentos, companheirismo, incentivo, dedicação, perdão... Amo muito vocês!

Ao meu marido Thiago Vallim por tanta paciência, amor, cuidado, conversas de estímulo e compreensão nos dias nublados: você foi peça fundamental nessa caminhada. Sem seu apoio nada seria possível. Peço perdão por não ter proporcionado a atenção devida em alguns períodos, assim como pelo sacrifício de alguns momentos de lazer... Sou grata pelo superpai que você é. Vejo em você um ser humano único e raro! Agradeço à espiritualidade por ter me proporcionado um companheiro que enche meus dias de alegria: te amo, meu amor!

Às minhas filhas Sophia Helena e Alice Maria, joias preciosas. Como as almejei! Como chorei pedindo por vocês...

Até que você, Sophia Helena, apareceu em nossas vidas. Te desejei do jeitinho que você é. Houve um tempo em que a mamãe rezava e abria o coração manifestando uma enorme aspiração por sua vinda, dizendo assim: “Espiritualidade amiga, quero ser mãe, aceito minha criança, não importa em que condições. Estou pronta para recebê-la”. Logo depois descobri que estava grávida, o que fez meu coração e de seu pai transbordarem de imenso contentamento. A gestação não foi muito tranquila, porém, confiava que daria tudo certo no fim. Você chegou, e, pude sentir a magia do que é ser mãe... Aproximadamente dois anos depois de seu nascimento fui aprovada no mestrado e, por uma estranha sincronicidade, bem no primeiro dia de aula, recebi o diagnóstico dizendo que você, filha, estava no espectro autista. Confesso que em um primeiro momento levamos um bom susto. Fiquei meio perdida, sem saber direito o que fazer. Por certa ironia do destino, embora minha formação e atuação tenham se dado justamente na área da educação inclusiva, não me sentia pessoalmente segura e preparada para lidar com essa nova situação em minha própria família. E, afinal, como você me fez crescer e repensar minha visão e prática; acreditar ainda mais no potencial dos que possuem condições específicas! É maravilhoso ver seu crescimento e desenvolvimento nos ensinando a cada dia! Você não para de nos surpreender. Obrigada por ser minha filha. Te amo incondicionalmente!

Quanto a você, Alice Maria, hoje entendo muito melhor o porquê de sua presença em nossas vidas... Sua vinda, embora tenha sido uma das melhores coisas que já nos aconteceu nesta vida, não foi conscientemente programada por nós. Levamos um belo susto quando

descobrimos que seríamos pais pela segunda vez, quando Sophia estava completando um ano. Você, com toda a sua originalidade chegou mesmo para “causar”, sacudindo e recheando as nossas vidas de alegria e amor! Linda menina de gênio forte, decidida, amorosa e acima de tudo companheira da irmãzinha, mesmo quando estão se desentendendo no contexto de seus jogos e brincadeiras de criança. Amamos muito você! Obrigada por colorir tão vivamente nossas existências.

Aqui também não poderia deixar de mencionar uma pessoa muito especial: minha sogramãe Sandra. Amo muito essa mulher, que é de verdade como uma segunda mãe para mim. Sem esta companheira me ajudando no cuidado com as crianças a realização do presente trabalho não teria sido possível. Sou grata por tudo que você faz por minha família. Merece e tem todo o meu respeito e amor.

Enfim, encerro com muitas lágrimas nos olhos e ainda sem acreditar que estou de fato concluindo esta etapa acadêmica e profissional tão significativa para mim.

Fico pensando em como existem seres humanos do bem.

Anjos em nossas vidas.

Sou muito afortunada.

Gratidão!

Sonhe com aquilo que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida
e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que quer.

Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz.

As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades
que aparecem em seus caminhos.

A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam
Para aqueles que buscam e tentam sempre.
E para aqueles que reconhecem
a importância das pessoas que passaram por suas
vidas.

(Clarice Lispector)

VALLIM, Marina B. F. **Educação tecnológica e inclusão de pessoas surdas no IFTM-Campus UPT**. Uberaba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba, 2019. Dissertação (Mestrado Profissional *Stricto Sensu* – Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia – Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica). Orientador: Prof. Dr. Humberto Marcondes Estevam.

RESUMO

Assumindo como principal objetivo avaliar a realidade do aluno surdo nos espaços do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM realizou-se o presente trabalho – revisão bibliográfica crítica / pesquisa documental com relato de experiência - primeiramente levantando informações que situem o contexto de desenvolvimento da educação tecnológica no Brasil, de modo a melhor compreender e caracterizar o IFTM. Em um segundo momento abordou-se algumas das singularidades e enfrentamentos históricos que marcaram a trajetória coletiva das pessoas com deficiência e, em particular, da pessoa surda em sua busca por uma inclusão socioeducacional. Verificou-se ser a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e o intérprete de sinais, dois entre os mais destacados meios de acesso e defesa dos direitos da comunidade surda. Avaliando como se dá a inserção do aluno surdo no cotidiano prático das instituições de ensino, e, retirando exemplos de experiências das quais a autora participou ativamente no IFTM – *Campus* Uberaba Parque Tecnológico, identificou-se que algumas das dificuldades mais importantes neste processo relacionam-se a entraves linguísticos comuns à pessoa surda – notadamente no que se refere à compreensão da Língua Portuguesa e a complexidade inerente à tradução em si exercida na dinâmica das aulas em ambiente docente - nem sempre preparado para lidar devidamente com a presença do intérprete em sala. Por último, considerou-se como significativo fator dificultador neste contexto, a ausência de sinais formais específicos equivalentes a termos técnicos de determinadas disciplinas, como a de Algoritmos, problematizando ainda mais o entendimento destes conteúdos por parte do aluno surdo. Conclui-se, que, como alternativa a ser explorada para redução dos problemas observados, apontou-se a formação de grupos de trabalhos dedicados à pesquisa e composição desses sinais ainda inexistentes, visando à produção de ferramentas e recursos inclusivos.

Palavras-chave: Educação Tecnológica. Surdos. Inclusão.

VALLIM, Marina B. F. **Educación tecnológica e inclusión de personas sordas e el IFTM-Campus UPT**. Uberaba: Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Triângulo Mineiro - *Campus* de Uberaba, 2019. Disertación (Maestría Profesional *Stricto Sensu* - Área de Concentración: Educación, Línea de Investigación: Educación, Trabajo, Ciencia y Tecnología - Procesos Formativos y Prácticas Educativas en Educación Tecnológica). Orientación: Profesor Dr. Humberto Marcondes Estevam.

RESUMEN

Asumiendo como objetivo principal evaluar la realidad del alumno sordo en los espacios del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM, se realizó el presente trabajo - revisión crítica de literatura / investigación documental con informe de experiencia -, en primer lugar recabando información que sitúa el contexto del desarrollo de la educación tecnológica en Brasil, con el fin de comprender y caracterizar mejor el IFTM. En un segundo instante, se discutieron algunas de las singularidades y confrontaciones históricas que marcan la trayectoria colectiva de las personas con discapacidad y, en particular, la persona sorda en su busca de una verdadera inclusión socioeducativa. Resultó ser Libras y el intérprete de signos, dos de las formas más destacadas de acceder y defender los derechos de la comunidad sorda. Al analizar cómo se realiza la inserción del estudiante sordo en la vida práctica de las instituciones educativas, y tomando ejemplos experimentales de los cuales el autor participó activamente en el IFTM – *Campus* Uberaba Parque Tecnológico, se identificó que algunas de las dificultades más importantes en este proceso están relacionadas con las barreras del lenguaje comunes a las personas sordas - si refiere a la comprensión del portugués y la complejidad inherente a la traducción en sí misma ejercida en la dinámica de las clases en un entorno de enseñanza no siempre preparado para tratar adecuadamente la presencia del intérprete en el aula. Finalmente, se consideró como un obstáculo importante en este contexto, la ausencia de señales formales específicos equivalentes a los términos técnicos de ciertas disciplinas, como la de Algoritmos, lo que dificulta aún más la comprensión de estos contenidos por parte del estudiante sordo. Fue concluido, como una posible alternativa del explorar para reducir los problemas observados, se señaló la formación de grupos de trabajos dedicados a la investigación y composición de estas señales que aún no existen, dirigidas a la producción de herramientas y recursos inclusivos.

Palabras clave: Educación Tecnológica. Personas sordas. Inclusión.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Colégio de Economia Doméstica e Rural	30
Imagem 2	IFTM: Reitoria	32
Imagem 3	Sinal em Libras: “Libras”	66
Imagem 4	Sinal em Libras: “IFTM”	66
Imagem 5	Sinal em Libras: “NAPNE” (1)	67
Imagem 6	Sinal em Libras: “NAPNE” (2)	67

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CRCA	Coordenação de Registro e Controle Acadêmico
EAF	Escola Agrotécnica Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAPNE	Núcleo de Apoio Atendimento Às Pessoas com Necessidades Específicas
OMS	Organização Mundial da Saúde
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
TILS	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
UPT	Uberaba Parque Tecnológico
WFD	World Federation of the Deaf

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 CENÁRIO GERAL DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E A REALIDADE	
INSTITUCIONAL DO IFTM	21
2.1 Desenvolvimento da educação tecnológica nacional: breve síntese histórica	22
2.2 Gênese Institucional do Instituto Federal do Triângulo Mineiro	29
3 PESSOA SURDA: SUJEITO HISTÓRICO, IDENTIDADE, DIREITOS E	
EDUCAÇÃO	35
3.1 Pessoa com deficiência e surdos: algumas considerações históricas.....	36
3.1.1 Cenários críticos no tempo.....	36
3.1.2 Noções sobre os direitos da pessoa com deficiência: do passado ao presente ..	39
3.2 Surdez: aspectos clínicos, culturais e sociais	42
3.2.1 Concepções biológicas e estimativa da população surda brasileira	42
3.2.2 Conceitos fundamentais do universo surdo e implicações socioculturais	44
3.3 Libras e relação com o Tradutor Intérprete	48
3.4 Inclusão de Surdos na educação.....	49
4 DESAFIOS À INCLUSÃO EDUCACIONAL DE SURDOS	53
4.1 Desafios inerentes às dificuldades linguísticas da pessoa surda	54
4.2 Problematização acerca da tradução em si no ambiente da sala de aula.....	56
4.3 Desafios identificados na concretude institucional do IFTM	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS	71

1 INTRODUÇÃO

Diante do cenário de progressos quanto ao desenvolvimento da educação profissional, científica e tecnológica da Rede Federal de ensino, torna-se imperativo cooperar para que estejam presentes nestes avanços, esforços que objetivem efetivar concretamente a realidade da educação inclusiva, de modo a possibilitar que a aprendizagem seja significativa e transformadora para todas as pessoas, sem distinção. Por se constituírem como espaços de elaboração e reprodução do conhecimento da mais alta importância, é relevante e vital que os Institutos Federais se tornem aptos à promoção do acolhimento da diversidade. A educação tecnológica e a inclusão são, por natureza, grandes aliadas no caminho para a legítima humanização do processo ensino-aprendizagem, requerendo a previsão de métodos e estratégias adequadas para se alcançar o acesso à formação humana integral no âmbito da educação brasileira.

Conforme será detalhado nesta pesquisa, a pessoa surda sofre dificuldades no processo ensino-aprendizagem em razão de sua primeira via de comunicabilidade ser a Língua de Sinais (sua língua materna) e o segundo meio de comunicação a Língua Portuguesa. A Língua Brasileira de Sinais – Libras, reconhecida como língua oficial materna da comunidade surda é uma língua que contempla as características de qualquer outra língua humana; não é apenas mero conjunto de gestos e possui gramática própria, complexa e sutil. Seja a pessoa com surdez total ou parcial, mesmo com o auxílio de aparelhos auditivos, está sujeita a restrições quanto à captação de determinados sons e as habilidades comunicacionais tornam-se em algum nível comprometidas, o que regularmente lhes ocasiona algumas limitações no contexto do universo sociolinguístico dos ouvintes típicos¹. Assim, a intercomunicação é possível e indispensável por meio de expressões gesto-visuais².

No Brasil, a inclusão social tem se revelado desafio ímpar, sobremaneira no campo educacional. Embora haja dispositivos legais que garantem o pleno acesso da pessoa surda aos espaços educacionais, na prática se observa uma conjuntura de grande despreparo e pouca qualificação profissional. No aspecto jurídico, a luta pela garantia dos direitos da população surda brasileira tem obtido consideráveis conquistas, a exemplo da Lei n. 10.436/2002 - “Lei de Libras”, que reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais, e da Lei n. 12.319/2010 - “Lei do Intérprete de Libras”, que regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da

¹ Ouvintes Típicos: pessoas cuja capacidade de audição é, de modo geral, considerada normal.

² Expressões gesto-visuais: que transmitem códigos, significados, informações, cultura e outros à semelhança da fala sonora.

Língua Brasileira de Sinais, entre outras diversas leis, decretos, portarias, resoluções e normativas.

Sendo a inclusão potencializada, se torna possível impulsionar e fortalecer o desenvolvimento socioeducacional dos surdos e das pessoas com deficiência de maneira geral. Tal finalidade pode ser alcançada ao se oportunizar a geração de ampla gama de possibilidades e recursos capazes de assumirem a função de pontes facilitadoras propícias à minimização das barreiras comunicacionais que dificultam a qualidade do processo ensino-aprendizagem dos surdos.

A linha de estudo desta pesquisa compreende a temática: “Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia: Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica”. Tendo como objeto de estudo a realidade do aluno surdo nos espaços do IFTM–Campus UPT, algumas perguntas deram substância à problemática que originou este trabalho: no desenvolvimento da educação profissional, científica e tecnológica da Rede Federal de ensino, de que maneira os IF têm acolhido a diversidade? Como a inclusão tem sido implementada no IFTM-Campus UPT? Que tipos de dificuldades são enfrentadas pelos alunos surdos em seu processo de desenvolvimento pedagógico? Que estratégias necessitam ser estabelecidas no caso específico das disciplinas das Ciências Exatas?

Avaliar a realidade do aluno surdo nos espaços do IFTM-Campus UPT delineou-se como nosso objetivo geral. No campo dos objetivos específicos adotamos diretrizes para: conhecer o modo como os IF têm acolhido a diversidade; entender como a inclusão tem sido implementada no IFTM-Campus UPT; investigar que dificuldades são enfrentadas no processo de desenvolvimento pedagógico dos alunos surdos; e analisar que possíveis estratégias podem ser estabelecidas no caso específico das disciplinas das Ciências Exatas.

Em termos metodológicos, este estudo possui caráter de revisão bibliográfica crítica/pesquisa documental e conta com a inclusão de um relato de experiência institucionalmente contextualizada. O processo de revisão bibliográfica/pesquisa documental foi realizado com a intenção de se compreender a dimensão teórica que envolve: a rede federal de ensino tecnológico, a linha do tempo e caracterização atual do IFTM; a trajetória histórica e conquistas das pessoas com deficiência e comunidade surda; e o tema da inclusão socioeducacional das pessoas surdas. Já o relato de experiência institucional foi inserido com vistas à formulação de uma análise crítico-reflexiva com o fim de se ponderar: como o IFTM-Campus UPT efetiva na prática a acessibilidade dos alunos surdos; que dificuldades podem

estar sendo enfrentadas neste processo; e quais são as estratégias possíveis para superação de problemas.

Dizendo de outra forma, o sentido deste trabalho reside na expectativa de, além de se avaliar se tem sido constituída uma experiência de aprendizagem mais completa e significativa - que compreende e integra a diversidade -, que tipos de dificuldades estão implicadas e dificultam a apreensão de conceitos interpretados em sinais no ambiente educacional. Moveu-nos enquanto foco de atenção durante este estudo, a suspeita de se haver uma imperativa necessidade de implementação de recursos que favoreçam a diminuição dos obstáculos presentes no desenvolvimento pedagógico da pessoa surda, sendo a Libras, a principal ferramenta aliada na superação deste desafio.

A exemplo, tem sido notório nos cursos de graduação, sobretudo em alguns campos das Ciências Exatas, tais como Computação e Engenharias, a existência de termos, conceitos e expressões utilizadas que não possuem ainda seus sinais correspondentes em Libras. É recorrente o fato de que o intérprete não encontra meios de realizar precisamente a devida tradução de pontos específicos das matérias estudadas. Assim, questiona-se: quão necessário é elaborar, criar e experimentar novos sinais relacionados a estes conteúdos? Que outros possíveis obstáculos e enfrentamentos permeiam o cotidiano dos alunos surdos da Rede Federal de Ensino?

Passando à descrição resumida deste estudo, o primeiro capítulo, intitulado “Cenário geral da educação tecnológica e a realidade institucional específica do IFTM”, trata sobre o desenvolvimento da educação tecnológica nacional, fazendo sobre o tema uma breve síntese histórica. A seguir aborda a gênese institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, apresentando rapidamente sua estrutura.

No capítulo 2 denominado “Pessoa surda: sujeito histórico, identidade, direitos e educação”, foram feitas algumas considerações históricas sobre as pessoas surdas e a pessoa com deficiência de modo geral. Na sequência, foi realizada uma explanação acerca das noções de direitos da pessoa com deficiência dos primórdios à atualidade. Em continuidade se discorre sobre os aspectos clínicos, culturais e sociais da surdez - perpassando temas conectados às concepções biológicas atinentes, população surda brasileira, conceitos fundamentais do universo surdo, a libras e relação com o tradutor intérprete, por fim adentrando ao nosso tema fundante, qual seja, os processos inclusivos dos surdos na educação.

No contexto de atingimento do ápice essencial da pesquisa, o capítulo 3, designado “Desafios à plena inclusão educacional de surdos”, foi desenvolvida a matéria central deste trabalho, abordando questões conexas às dificuldades linguísticas normalmente vivenciadas pela pessoa surda, problematizando fatos que podem dificultar o exercício da tradução em si no ambiente da sala de aula e, finalmente, completando este estudo com um relato de experiência – de modo a cumprir a finalidade de se realizar uma leitura geral dos desafios identificados na concretude institucional do IFTM-Campus UPT.

**2 CENÁRIO GERAL DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E A REALIDADE
INSTITUCIONAL DO IFTM**

2.1 Desenvolvimento da educação tecnológica nacional: breve síntese histórica

Para reunir elementos que ajudem a fundamentar uma compreensão inicial do universo institucional conectado a esta pesquisa, torna-se relevante realizar-se um retrospecto histórico – ainda que breve, de modo a contextualizar o presente cenário da educação tecnológica brasileira, assim podendo situar devidamente a realidade mais ampla em relação ao âmbito organizacional do IFTM.

No ano de 2019 a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil completa 110 anos de existência. As primeiras iniciativas de qualificação/formação do trabalhador brasileiro têm lugar nos tempos da colonização (século XVI), voltadas que foram aos aprendizes de ofícios, índios e escravos. Assim, tais modalidades de ensino eram inicialmente destinadas somente às mais baixas classes sociais de então.

No final do século XVII, a partir do ciclo do ouro nas Minas Gerais, fundaram-se Casas de Fundição e de Moeda, levando à necessidade de um ensino mais especializado, agora destinado aos filhos de homens brancos empregados da própria Casa. Inaugurara-se desta forma a existência das primeiras bancas examinadoras, com a função de avaliar as habilidades dos aprendizes adquiridas em um período de cinco a seis anos e eventualmente lhes conceder uma certificação específica de ofício.

À mesma época:

[...] foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, os quais traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas, até durante a noite, pelas ruas ou recorriam aos chefes de polícia para que enviassem presos que tivessem alguma condição de produzir (MEC, 2009, p. 1).

Entretanto, com a proibição da existência de fábricas em 1785, realizada pela Coroa Portuguesa, em razão do receio de que a colônia consolidasse uma estrutura econômica suficiente para futuramente se tornar independente da metrópole, o desenvolvimento tecnológico do Brasil entra em um estágio de estagnação.

Com a finalidade de promover uma forma de assistência social e concomitantemente gerar mão-de-obra para abastecer a produção de manufaturas nos anos 1800, multiplicaram-se experiências segundo o modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros. Assim, a instrução primária se associou ao aprendizado de ofícios a exemplo da tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria e outros.

É relevante ter em conta o tecido histórico mais amplo que perfaz o pano de fundo desta época de revoluções, tendo em vista que o contexto econômico europeu impulsionava

direta e indiretamente inovações educacionais na área científica e técnica para atender aos interesses dos mercados em expansão. Hobsbawm nos dá contundentes referências a este respeito ao avaliar que o modelo econômico do século XIX foi fundamentalmente constituído sob a égide da Revolução Industrial Inglesa, tendo sido os aspectos políticos e ideológicos desta época inspirados principalmente pela Revolução Francesa. Estas revoluções de cunho burguês basicamente fomentaram a educação científica e técnica, das quais a área científica angaria grandes benefícios (HOBSBAWM, 2012).

No Brasil, considera-se que o primeiro estabelecimento criado pelo poder público no País, com a finalidade de oferecer educação a artistas e aprendizes vindos da Europa, foi o Colégio de Fábricas criado por Dom João após a chegada da família real à colônia. Sobre o cenário dos anos seguintes referem Peixoto, Silva e Godinho (2016, p. 3):

Quanto ao Brasil, as últimas décadas do século XIX são caracterizadas pelo início do processo de industrialização, culminando num aumento significativo da população urbana e nos sinais de decadência do escravismo, nesse contexto, as manufaturas e o trabalho livre demandaram uma educação técnica voltada para formação de trabalhadores. O contexto da época era caracterizado pelo término do período imperial e pela abolição, no âmbito legal, da escravidão no país. Segundo o Ministério da Educação - MEC em 1889 “o número total de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população total de 14 milhões de habitantes, com uma economia acentuadamente agrário-exportadora”.

Em 1906 foram criadas quatro escolas profissionais no Estado do Rio de Janeiro. Tal fato representou um marco importante em razão de contribuir para a consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil. Enfim, três anos depois (1909) é finalmente criada a estrutura que viria a se tornar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por meio de dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.

Outro fato histórico expressivo foi a sanção pelo Congresso Nacional ao Projeto Fidélis Reis, prevendo a partir de 1927 o oferecimento obrigatório do ensino profissional no País. Mais tarde, figurando como um dos mais significativos divisores de águas no âmbito jurídico da história da educação tecnológica no Brasil, o ensino profissional dedicado às classes pobres é declarado dever prioritário do Estado na Constituição Federal de 1937.

Reestruturando o ensino no País, passaram a vigorar em 1941 uma série de Leis distinguidas como “Reforma Capanema” a qual, dentre outros pontos, passou a considerar o ensino profissional equiparado ao nível médio de ensino. As Escolas de Aprendizes e Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas por meio do Decreto n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, pelo qual se passou a oferecer a formação profissional em nível

equivalente ao do ensino secundário. Visto que aos alunos dos cursos técnicos passou a ser facultado o ingresso no ensino superior em área análoga à de sua formação, a integração do ensino industrial à estrutura educacional brasileira foi assim formalizada desde então.

Continuando o fio da história, adiante, o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) adota linhas de ações caracterizadas pelo:

[...] aprofundamento da relação entre Estado e economia. Neste período, a indústria automobilística surge como o grande ícone da consolidação da indústria nacional. O Plano de Metas do Governo JK nesses cinco anos prevê investimentos maciços nas áreas de infraestrutura (à produção de energia e ao transporte são conferidos 73% do total dos investimentos). Pela primeira vez contempla-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país (MEC, 2009, p. 4).

Em 1959, são transformadas em autarquias denominadas “Escolas Técnicas Federais” as então chamadas Escolas Industriais e Técnicas. Passando a ter autonomia didática e de gestão, estas instituições multiplicam a formação de técnicos, buscando suprir o mercado com a mão de obra imprescindível no contexto da expansão do processo de industrialização nacional.

Em razão da crescente necessidade de formação técnica em cada vez maior escala, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu, de maneira obrigatória, o currículo do segundo grau com caráter técnico-profissional, tempo em que as Escolas Técnicas Federais expandem significativamente o número de matrículas e promovem a implantação de outros novos cursos técnicos.

Os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET são criados em 1978 com a Lei n. 6.545, que converteu três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em CEFET. Tal alteração outorgou a estes estabelecimentos de ensino a função de formar engenheiros de operação e tecnólogos, fato que depois se estendeu às outras instituições. Desta forma, a Lei n. 8.948/1994 constituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, preconizando a transformação progressiva das Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFET.

Dois anos depois, a Lei 9.394/1996 - comumente referida como “a segunda LDB”, normatizou a respeito da Educação Profissional em capítulo específico, detalhando disposições inovadoras com vistas a ultrapassar a abordagem assistencialista explícita e implícita no arcabouço jurídico-normativo até então vigente. Esta visão crítica da realidade social a permear a nova legislação da educação profissional no País poderia ser entendida em si como “um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais”

(MEC, 2009, p. 5). Mais que isso, definiu o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar.

No ano seguinte, com a publicação do Decreto 2.208/1997 ficou regulamentada a educação profissional sob estes novos parâmetros e além disso foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP. Na conjuntura destas mudanças intrincadas e em meio às controversas discussões que se sucederam acerca da educação profissional do Brasil, em 1999 foi reassumido o processo de modificação das Escolas Técnicas Federais para Centros Federais de Educação Tecnológica iniciado em 1978 - conforme anteriormente descrito. Até 2002 estavam implantadas 140 unidades componentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil. Passados dois anos, com a edição do Decreto 5.154/2004 permitiu-se legalmente a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio regular.

A partir da Lei 11.195/2005 iniciou-se a construção de novas 64 (sessenta e quatro) unidades de ensino com o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Outro fato histórico importante ocorrido neste mesmo ano foi a Transformação do CEFET-Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, tornando-se assim a primeira universidade especializada nesta modalidade de ensino no Brasil.

O ensino tecnológico enquanto modelo alternativo de educação superior caracteriza-se por importantes diferenças com relação ao padrão universitário tradicional. Conforme afirma Lima Filho (2002), distingue-se no sentido de dirigir-se primordialmente ao ingresso imediato no mercado de trabalho, em lugar de focar no envolvimento exclusivo com pesquisas, estudos acadêmicos, científicos, éticos e políticos. O autor ressalta:

[...] é importante frisar a distinção desse modelo para com o ensino superior universitário. E, por certo, atentar para o fato de que o referido modelo é dirigido a um determinado “tipo de clientela” a qual estaria mais afeta, devido a sua condição supostamente “natural”, ao ingresso imediato no mercado de trabalho, do que propriamente às pesquisas e aos estudos acadêmicos, científicos, éticos e políticos desenvolvidos no “tradicional” modelo universitário (LIMA FILHO, 2002, p. 202).

O PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos foi lançado em 2006 por meio do Decreto n. 5.840 em âmbito federal. Neste mesmo ano, além da elaboração do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (o qual entrou em vigor apenas em 2008 após processo de consulta pública) para disciplinar as denominações dos cursos oferecidos por instituições de ensino público e privado, a SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - em associação com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação

Profissional, realizou conferências em 26 Estados e no Distrito Federal. Tais eventos tiveram seu ápice de 05 a 08 de novembro de 2006, com a *1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*. Esta conferência foi concebida como um acontecimento bastante significativo para a educação brasileira; contou com a participação de 2.761 participantes e foi a primeira conferência que o Ministério da Educação realizou em sua história.

A segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi iniciada em 2007 e teve como objetivo disponibilizar outras 150 novas unidades, completando um somatório de 354 unidades até o final de 2010. Assim, elas deveriam cobrir todas as regiões do País, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sempre de acordo às necessidades de desenvolvimento local e regional.

Como marco consolidador deste processo, a Lei n. 11.892/2008 reestruturou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e criou os Institutos Federais, a partir da reorganização dos antigos CEFET, EAF e Escolas Técnicas. Estes, após passarem por consecutivas modificações decorrentes de medidas legais, receberam a classificação de *Instituições de Ensino Superior - IES*, com incumbências que extrapolam às da universidade tradicional. Isto se dá em razão de estes institutos oferecerem cursos superiores em nível de graduação e pós-graduação, em consonância ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sem, contudo, estarem isentos de serem também instituições de educação básica, empenhadas em contribuir com a transformação social e o desenvolvimento regional (BRASIL, 2010).

Conforme enunciam Silva e Melo (2018), “a criação dos IF no Brasil é fruto de uma política pública que anunciou, como sua finalidade, ampliar as oportunidades de acesso à educação pública a partir de 2008”. Para que se tenha uma visão clara do significado do surgimento dos Institutos Federais, consideremos que:

Os Institutos Federais surgem como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária. Pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, é, porém, ao eleger como princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses, que essas instituições consolidam seu papel junto à sociedade. E na construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, identificam-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais (PACHECO, 2011, p. 17-18).

Pacheco (2011, p. 16) resume as características do processo de implantação dos IF:

A implantação dos Institutos Federais está relacionada ao conjunto de políticas em curso para a educação profissional e tecnológica. Para trilhar o caminho que leva a essas instituições, passamos, necessariamente:

- pela expansão da rede federal;
- pelas medidas que, em cooperação com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de educação a distância (EaD);
- pela política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal, com a formação de mais mestres e doutores;
- pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação de escolaridade, item em que se inclui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Acerca da sequência histórica aqui sinteticamente descrita podemos assumir que “a educação profissional e tecnológica assume valor estratégico para o desenvolvimento nacional resultante das transformações ao longo das últimas décadas na Rede Federal [...]”, (MEC, 2009, p. 7).

Acerca do caráter autônomo assumido pelos IF é importante destacar que

Na lei de criação dos Institutos Federais (n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008) a questão da autonomia surge explicitamente em relação a sua natureza jurídica de autarquia e à prerrogativa de criação e extinção de cursos e emissão de diplomas. Porém, pode também ser inferida de sua equiparação com as universidades federais naquilo que diz respeito à incidência das disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos da educação superior. Aponta igualmente para a possibilidade de auto-estruturação, necessária ao exercício da autonomia, o fato da proposta orçamentária anual ser identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores (PACHECO, 2011, p. 3).

Pacheco ainda nos diz mais acerca da natureza dos Institutos Federais enquanto instituição inovadora da educação brasileira:

Nesse contexto, o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição, identificada e pactuada com o projeto de sociedade em curso no país. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. (PACHECO, 2011, p. 17)

Tem-se ainda o fato positivo de que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica participa constantemente de projetos de intercâmbio internacional nos países integrantes do MERCOSUL, países de Língua Portuguesa, além de outros, a exemplo o Canadá.

Outra característica da Rede Federal a merecer destaque é o engajamento com a extensão acadêmica, por meio da constante busca por construção e fortalecimento de projetos e parcerias voltados à inclusão social das comunidades com as unidades de ensino.

Ademais, é recorrente a colocação ativa de estudantes e profissionais egressos da Rede em postos laborais, seja no âmbito das unidades de ensino durante a experiência de estágio ou após a formação preenchendo vagas de trabalho em organizações de todos os níveis do setor produtivo da sociedade, abrangendo empresas de renome a exemplo da Petrobrás, Correios, Companhia Vale e outras.

Assim, podemos entender que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está fundamentada numa história de construção de onze décadas, cujas atividades iniciais eram instrumento de uma política voltada para as “classes desprovidas” e hoje se configura como uma importante estrutura para que os cidadãos brasileiros 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.

Parte integrante de um projeto de desenvolvimento nacional que busca consolidar-se como soberano, sustentável e inclusivo, a Educação Profissional e Tecnológica está sendo convocada não só para atender às novas configurações do mundo do trabalho, mas, igualmente, a contribuir para a elevação da escolaridade dos trabalhadores. Nessa direção a atual conjuntura histórica é extremamente favorável à transformação da Educação Profissional e Tecnológica em importante ator da produção científica e tecnológica nacional, especialmente porque o espaço social das práticas de ensino, pesquisa e inovação desenvolvidas nessa área possui características diferenciadas daquelas desenvolvidas no espaço do mundo acadêmico (MEC, 2009, p. 7).

Desta forma, desempenhando a tarefa de ofertar ensino público-gratuito com qualidade e atuando de forma regionalmente integrada, os institutos federais de educação veem trabalhando no sentido de cumprir sua histórica missão prevista no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (MEC, 2007, p. 32) - conforme a seguir transcrevemos de forma sistematizada a título de resumo do perfil institucional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:

1 - No que respeita à relação entre educação profissional e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos:

- a) ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio;
- b) orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais;
- c) estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão.

2 - Quanto à relação entre educação e ciência, o Instituto Federal deve:

- a) constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica;
- b) qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas;
- c) oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e
- d) oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica.

2.2 Gênese Institucional do Instituto Federal do Triângulo Mineiro

Com a finalidade de se promover a oferta de ensino especificamente voltado para mulheres no que concerne ao conhecimento teórico-prático relacionado ao cotidiano doméstico, foi estabelecido no Triângulo Mineiro, ano de 1953, o Centro de Treinamento em Economia Rural Doméstica na cidade de Uberaba pelo Padre Agostinho Zago. Este representa o marco exato da origem do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, conforme nos elucidada Ferreira (2012). A mencionada autora reconstituiu em forma testemunhal e documental a linha temporal da escola até o encerramento do Curso de Economia Doméstica em 1997, brindando-nos com um retrato bastante completo da historicidade do IFTM neste período, incluindo sua identidade primordial enquanto escola, além do perfil de formação técnico-profissional até então oferecida.

Havendo traçado a memória da trajetória institucional do IFTM originalmente dedicada à educação tradicional secundária profissionalizante feminina, Ferreira (2012) concluiu que o ciclo inicial desta organização foi marcado pela intencionalidade de se viabilizar uma educação de viés conservador ao público local feminino, mediante a parceria público-privada entre governo federal, lideranças da Igreja e chefes das famílias da região.

Passamos a descrever brevemente os principais marcos históricos da instituição conforme registros disponíveis no site do IFTM (2018).

Primeiramente denominado *Centro de Treinamento em Economia Doméstica e Rural*, dez anos após sua fundação (1963) a instituição foi redesenhada com o nome de *Colégio de Economia Doméstica “Dr. Licurgo Leite”*. Abaixo uma fotografia da fachada do prédio em que funcionava a instituição à época conforme **Imagem 1**.

Imagem 1: Colégio de Economia Doméstica “Dr. Licurgo Leite”



Fonte: Acervo da instituição, 1963

Prosseguindo no tempo, a unidade de ensino foi novamente reconfigurada, assumindo o formato de *Escola Agrotécnica Federal de Uberaba-MG*, com habilitação em Economia Doméstica por meio do Decreto Presidencial n. 83.935, de 4 de setembro de 1979. Com a inauguração do Curso Técnico em Agropecuária três anos depois (1982), o curso colegial de Economia Doméstica é convertido em curso técnico.

Concomitantemente, foi ofertada pelo município de Uberaba uma área de 472 hectares destinada à construção da escola-fazenda. Décadas depois (2002) à Escola Agrotécnica é conferido o status de *Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba (CEFET Uberaba)*, quando são instituídos os primeiros cursos superiores na modalidade tecnologia: Desenvolvimento Social, Irrigação e Drenagem e Meio Ambiente, os quais foram reconhecidos pelo Ministério da Educação em 2006. Simultaneamente ocorre uma ampliação da abrangência de cursos do CEFET, que inicia o oferecimento do curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, bem como o curso técnico de nível médio em Análise e Produção de Açúcar e Álcool.

A partir de 2007 passam a existir os cursos de Tecnologia em Alimentos, Técnico em Açúcar e Álcool, Técnico em Agroindústria na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e bacharelado em Zootecnia. No ano seguinte tem lugar um dos mais importantes episódios da instituição IFTM:

A conquista mais representativa para o CEFET Uberaba acontece em 2008, com a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. O Centro passa então a ser conhecido como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro Campus Uberaba (IFTM, 2018).

Havendo adquirido maior independência administrativa a partir desta significativa transformação, estende-se em 2008 a grade de cursos da Educação Profissional e Tecnológica com a criação dos cursos de Engenharia Agrônômica e Tecnologia em Alimentos.

Assim, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), no contexto da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi criado mediante integração dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas e Agrotécnicas e define-se como uma instituição de educação superior, básica e profissional, *pluricurricular e multicampi* (BRASIL, 2008). Caracteriza-se como instituição de natureza autárquica, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Da mesma forma que os demais Institutos Federais de Educação Tecnológica no Brasil, disponibiliza a oferta de educação nos diversos níveis de ensino e modalidades de cursos, permitindo o ingresso do estudante desde o ensino médio até o nível superior e de pós-graduação de nível *Lato Sensu* (especialização) e *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado). Observa-se que:

Os Institutos Federais surgem como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária. Pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e

tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, é, porém, ao eleger como princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses, que essas instituições consolidam seu papel junto à sociedade. E na construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, identificam-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais (PACHECO, 2011, p. 17-18).

No ano de 2009 o Instituto passa a oferecer as licenciaturas em Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Química; as especializações em programas e Projetos Sociais, Saneamento Ambiental, Gestão Ambiental, Educação Profissional integrada à Educação Básica para Jovens e Adultos e Gestão da Aprendizagem Escolar. Outro importante acontecimento institucional tem lugar no ano de 2011 quando ocorre o início do Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos.

A estrutura organizacional do IFTM é presentemente composta pelos *Campi* Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberlândia, Uberlândia Centro, os *Campi* Avançados Uberaba Parque Tecnológico (UPT) e Campina Verde e também pela Reitoria (IFTM, 2018). Passamos a descrever a seguir o rol de cursos ofertados pelo IFTM em seus *Campi*. Abaixo uma fotografia (**Imagem 2**) do prédio da reitoria tirada no ano de 2016:

Imagem 2: IFTM: Reitoria



Fonte: Site da instituição, 2016 – Foto: Danilo Almeida

Na modalidade de *cursos técnicos integrados ao ensino médio*, temos: Administração, Agricultura, Agroindústria, Agropecuária, Alimentos, Computação Gráfica, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática, Logística, Manutenção e Suporte em Informática, Meio Ambiente,

Mineração e Química . Na modalidade de *cursos técnicos concomitantes ao ensino médio*: Administração, Agroindústria, Agropecuária, Aquicultura, Comércio, Contabilidade, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática, Logística, Manutenção e Suporte em Informática, Mineração, Química e Redes de Computadores. Na categoria de *cursos de Graduação na modalidade Bacharelado*: Administração, Ciência da Computação, Engenharia Agrônômica, Engenharia de Computação, Engenharia Elétrica e Zootecnia. Na categoria de *cursos de Graduação na modalidade Licenciatura*: Letras, Ciências Biológicas, Matemática, Química e Computação. Na categoria de *cursos de Graduação na modalidade Tecnologia*: Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão Comercial, Logística, Marketing, Processos Químicos e Sistemas para Internet. Na categoria de *cursos de Pós-Graduação lato sensu presenciais na modalidade Especialização*: Ciências Ambientais, Higiene e Segurança Alimentar, Novas Tecnologias Aplicadas à Educação, Geoprocessamento, Gestão Ambiental, Saneamento Ambiental, Controle de Qualidade em Processos Alimentícios, Análise e Desenvolvimento de Sistemas Aplicados à Gestão Empresarial, Gestão de Negócios e por fim, Tecnologias, Linguagens e Mídias em Educação. Na categoria de cursos de Pós-Graduação nível *Stricto Sensu* presenciais na modalidade Mestrado: Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Educação Tecnológica, Ciência e Tecnologia em Alimentos e Produção Vegetal. Na modalidade de *cursos de Idiomas*: Inglês, Espanhol, Francês e Libras, sendo Inglês e Espanhol também ofertados à distância.

Além disso, o Instituto oferece os seguintes *cursos a distância concomitante ao ensino médio (Rede e-Tec Brasil)*: Administração, Automação Industrial, Edificações, Eletroeletrônica, Informática para Internet, Segurança do Trabalho e Serviços Públicos. E também oferece os *cursos a distância na modalidade Licenciatura (Universidade Aberta do Brasil – UAB)*: Computação, Letras – Português e Matemática.

Conforme informações disponíveis no site do IFTM, no ano de 2018, o IFTM disponibilizou gratuitamente mais de 1700 novas vagas em cursos técnicos de nível médio, aproximadamente 600 vagas em cursos de graduação, além de cursos de pós-graduação e cursos de idiomas para a comunidade interna e externa. O Instituto possui atualmente 26 Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e outras 23 opções de Cursos Técnicos Concomitantes ao Ensino Médio. No que se refere à graduação, oferece cursos de bacharelado, licenciatura e cursos tecnológicos em suas diversas unidades. Ademais, a instituição oferece dez cursos de especialização e outros quatro cursos de mestrado, além do

aprendizado dos idiomas espanhol, inglês e francês, além de cursos de Língua Brasileira de Sinais e Braile.

Conforme consta no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do IFTM (2014 – 2018), a missão do Instituto consiste em “ofertar a educação profissional e tecnológica por meio do ensino, pesquisa e extensão, promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática”. Sua visão é “ser uma instituição de excelência na educação profissional e tecnológica, impulsionando o desenvolvimento tecnológico, científico, humanístico, ambiental, social e cultural, alinhado às regionalidades em que está inserido” (IFTM, 2013).

Afinal, o IFTM, na mesma linha dos Institutos Federais de modo geral, identifica-se com:

[...] uma proposta singular de organização e gestão, no diálogo com as realidades regional e local e em sintonia com o global, costuram o tecido de uma rede social capaz de gerar, em resposta às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, arranjos e tecnologias educacionais próprios. Vislumbra-se que (os IF) se constituam um marco nas políticas educacionais no Brasil, pois desvelam um projeto de nação que se pretende social e economicamente mais justa. Na esquina do tempo, essas instituições podem representar o desafio a um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento (PACHECO, 2011, p. 32).

Assim, os IF em sua condição de singular originalidade no quadro geral da educação brasileira, são institucionalmente marcados pela intencionalidade de integração das realidades micro e macro para garantir a oferta de um ensino sustentável, plural e democrático. Em termos últimos, estão estruturados para construir e caminhar verdadeiramente na direção de um horizonte socialmente mais justo e inclusivo para o País.

Em nossa concepção, esta visão sintetiza não somente o papel dos institutos federais em geral, mas, igualmente, o espírito que motiva e confere sentido à presente pesquisa.

Havendo agregado informações que serviram para ampliar nossa compreensão sobre a educação tecnológica, bem como acerca do processo de formação e atual status institucional do IFTM – bases fundamentais deste trabalho, passemos agora a examinar o universo da pessoa surda em si, sujeito focal de nosso trabalho, para que possamos melhor assimilar, na última e principal parte desta dissertação, a convergência das realidades estudadas nos dois primeiros objetos de estudo referidos.

**3 PESSOA SURDA: SUJEITO HISTÓRICO, IDENTIDADE, DIREITOS E
EDUCAÇÃO**

3.1 Pessoa com deficiência e surdos: algumas considerações históricas

3.1.1 Cenários críticos no tempo

Conforme demonstrado a seguir, por um significativo período histórico a pessoa com deficiência foi praticamente relegada a um papel de “inutilidade” social. O professor francês surdo Berthier (1984) relata que na antiguidade comumente as crianças nascidas com deficiências eram mortas por não serem consideradas úteis para as sociedades em que se inseriam. Entre povos considerados pagãos, tais como o caso dos egípcios, era comum associar a chegada destas crianças com algum castigo divino. Em se tratando especificamente de alguns dos primeiros registros da história dos surdos o mencionado autor nos diz que:

[...] na antiguidade, relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao deformado: "A infortunada criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar" (BERTHIER, 1984, p.165).

Mesmo nos textos do assim denominado Antigo Testamento da Bíblia³ encontram-se referências que poderiam ser interpretadas como dotadas de um viés discriminatório a respeito das pessoas com deficiência no âmbito das práticas religiosas do povo hebreu:

Pois nenhum homem pode apresentar ofertas de alimento, caso tenha algum defeito: seja cego, aleijado, com defeito na face ou de corpo deformado; ninguém com uma perna ou braço quebrado; ninguém que seja corcunda ou anão; ninguém que tenha doença nos olhos ou que tenha sarna ou qualquer outra doença de pele; e ninguém que seja castrado. Nenhum descendente do sacerdote Arão que tiver algum defeito poderá apresentar oferendas queimadas a Yahweh; se nele houver alguma mácula, tem defeito, por isso não poderá aproximar-se para oferecer o pão de seu Deus. Esse homem poderá alimentar-se dessas ofertas, tanto as que são sagradas como as que são santíssimas; entretanto, ele não poderá chegar próximo da cortina, o véu do Lugar Santíssimo, tampouco chegar perto do altar, pois tem um defeito e, por isso, tornaria impuros todos os objetos sagrados. (LEVÍTICO 21: 19 – 23)

Em grande parte dos povos e etnias do mundo, lhes foi inerente a ocorrência regular de nascimentos humanos em condições vistas como “indesejáveis”, que nunca deixaram de suscitar incertezas e aversão. O desconforto com relação à existência de corpos e mentes caracterizados pelas diferenças em relação ao padrão geral, quase sempre foi a tinta básica

³ Conjunto de textos atribuídos a diversas fontes de origem hebraica, referentes ao período histórico anterior ao surgimento de Jesus Cristo. Estes escritos são considerados sagrados e compõem parte fundamental do arcabouço textual das três tradições religiosas abraâmicas principais: Judaísmo, Cristianismo e Islamismo.

com a qual se escreveram as histórias das pessoas com deficiência, ordinariamente herdeiras de um futuro marcado não apenas pelo desrespeito, mas pela exclusão e negação de direitos em relação às maiorias.

Registros dão conta de que na antiga China era comum lançarem pessoas surdas ao mar. Sacrifícios aos deuses também não eram práticas atípicas, a exemplo dos gauleses, que sacrificavam as crianças com deficiência ao Deus Teutates. Em Esparta elas eram lançadas do alto dos rochedos. Entre o povo grego os surdos eram tratados como seres inúteis, pois, acreditava-se que eram incapazes de exercer a faculdade do discernimento, tendo em conta que não tinham domínio da linguagem. Há uma citação de Sêneca que diz:

Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos, afogamo-los, não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis (SÊNECA *apud* SILVA, 1986, p. 128 - 129).

De modo idêntico aos gregos, as narrativas de Lucrécio e Plínio apontam que os romanos viam as pessoas surdas como seres totalmente à parte da sociedade e, também, não raro, as lançavam ao rio Tibre, principalmente se as vítimas fossem crianças oriundas de famílias pobres. Idêntica situação os surdos viviam em Constantinopla, com a diferença de que eventualmente eles poderiam ser recrutados para serviços na corte como pajens das mulheres ou bobos que entretinham os membros da elite social de então.

Os nascimentos de crianças com qualquer tipo de deficiência também eram frequentemente interpretados como ligados à ação de maus espíritos, além de produtos nefastos da intervenção divina, a qual provavelmente estaria direcionando punições e castigos às presumíveis faltas cometidas no passado, principalmente pelos pais destas crianças. Acreditava-se que o desenvolvimento natural do feto fora desviado pela força do mal, frequentemente interpretada como fruto da desobediência de seus ascendentes a determinados preceitos religiosos. Nestes tempos não era incomum que o poder religioso, por meio de seus líderes, rotulasse os bebês portadores de qualquer tipo de anomalia, como “anjos negros”, sinais de uma maldição que poderia inclusive se estender àqueles que se lhes cercassem.

A própria ideia de sociedade ocidental, a princípio, nos remete à noção de formas de organização humana estabelecidas de maneira tal que se possa garantir a justiça e a igualdade, virtudes essas capazes de garantir o equilíbrio, o elo e a sintonia entre as relações dos homens com a dimensão do sagrado, uma das principais fontes de suas crenças mais caras. Mas sabe-se que no passado não eram incomuns práticas marcadas pela ignorância, animosidade e até

mesmo covardia com relação às pessoas com deficiência, incluindo o contexto de grupos sociais supostamente dirigidos por costumes, leis e regras inspiradas em valores tradicionais judaico-cristãos. Valores esses que, em tese, também visariam, em termos últimos, favorecer a prevalência do bem geral aos seres humanos. Mas a contradição gritante do desrespeito e subvalorização daqueles marcados pela diferença teve amplitude monumental no passado.

A defesa da ideia de que os pecados dos pais de filhos surdos eram a própria causa da deficiência foi efetuada até mesmo por Santo Agostinho, um dos mais eminentes teólogos e filósofos do cristianismo medieval. De modo geral, na Idade Média vigorava a crença de que os surdos não podiam proferir os sacramentos em razão de não possuírem uma alma imortal, embora esta fosse atributo natural das pessoas ditas “normais” e “sem defeitos”. Como vimos, dentre as consequências mais trágicas possíveis, praticou-se o extermínio de crianças, de modo a se destruir a hipotética maldição, e assim “purificar os pecados” de suas famílias. Para supostamente “aniquilar o mal” muitos infantes eram abandonados para morrer sozinhos, lançados aos rios, sacrificados em fogueiras e toda sorte de barbaridades desta natureza.

Pode-se imaginar a profusão de sentimentos confusos e paradoxais que provavelmente marcavam estas famílias no ambiente sociocultural de então: amor, aversão, afeto, medo, ódio, culpa, impotência e outros. Reflita-se, por exemplo, na situação psicoemocional das mães que, na culminância de sua recém adquirida maternidade - a maior parte delas sentindo em si o clamor poderoso do apego pelos filhos -, subitamente passavam a acreditar haverem gerado alguma espécie de “monstro” em seus ventres – que deveria ser eliminado para “o bem de todos”. Não é difícil conceber que classe de profundos traumas poderiam acompanhar tais mães por toda a vida, quanto mais pelo fato de, reiteradamente, ser atribuída a elas a responsabilidade principal por conceberem descendentes “defeituosos”. Muitas vezes, elas mesmas eram objetos de abandono pelos maridos, que buscavam outras mulheres para gerar sua prole.

Tal como temos abordado aqui, na mesma linha, Mazzotta (2005) afirma que por muito tempo as pessoas com deficiência foram colocadas à margem da sociedade; até o século XV existia a crença de que o surdo era um indivíduo primitivo, que deveria viver totalmente à parte da vida social, não tendo nenhum direito assegurado. A perspectiva puramente religiosa de crenças acerca da surdez e das deficiências em geral só começaram a ser questionadas e revistas tão somente ao final da Idade Média, com o início do Renascimento, onde a prevalência da razão aponta para a importância dos conhecimentos científicos, biológicos e médicos.

Não se pode negar que, embora hoje sintamos naturalmente repulsa pela ignorância que permeava as culturas que ambientavam tais atrocidades, é conveniente nos atentarmos à possibilidade de que ainda haja na atualidade algum ranço de aversão social – às vezes pouco visível e não pronunciado – quiçá herdado daqueles tempos obscuros. Como uma forma de ressonância do passado e reflexo pálido de distantes cenários no tempo, é possível constatar, ainda que na contemporaneidade, a existência de formas sutis ou até mesmo evidentes de preconceito a permear velada ou visivelmente as mentes das pessoas, mesmo as de algumas daquelas possuidoras de melhor esclarecimento intelectual. Por mais que tenhamos avançado em muitos aspectos de ordem cultural, social, científica, jurídica e política, ainda se fazem recorrentemente presentes determinadas formas de intolerância às diferenças demonstradas no cotidiano de determinados grupos sociais por elas afetados.

3.1.2 Noções sobre os direitos da pessoa com deficiência: do passado ao presente

Nas últimas duas décadas, com cada vez mais força, tem-se discutido em vários âmbitos algumas importantes questões relativas à pessoa com deficiência. Tenta-se criar e fortalecer movimentos que assegurem a estas minorias uma presença mais efetiva na sociedade, bem como melhores destinos e condições de acesso à educação, saúde, assistência social, trabalho, etc. Entende-se como indispensável a participação e o protagonismo da própria pessoa com deficiência nas lutas organizadas pelos seus direitos.

Assim, em todos os campos tem havido iniciativas para apresentar novas propostas que visam favorecer a realização da inclusão efetiva da pessoa com deficiência com dignidade, respeito e plena acessibilidade aos bens e recursos da vida em sociedade. Não há dúvidas de que, neste sentido, há muito o que fazer em termos de superação de obstáculos e desafios, cabendo a cada um de nós, sentir-se diretamente implicado neste processo, cooperando ativamente para a redução das atuais barreiras estruturais, físicas, sociais, políticas e culturais.

Notadamente, percebe-se o quão imperativo e urgente é a construção de uma educação inclusiva, forte, significativa e transformadora, que contemple métodos e estratégias adequadas à garantia de acesso a uma formação humana integral, sem quaisquer tipos de discriminação entre pessoas. Em um sentido mais amplo, está-se aqui tratando fundamentalmente da questão primordial dos Direitos da Pessoa Humana, visto que “direitos

humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição” (ONU, 2015).

Uma das primeiras qualidades associadas ao processo de ampliação de perspectivas com respeito às diferenças humanas a ser trabalhada, relaciona-se à capacidade crítica do ser. A criticidade depende da disposição para duvidar das próprias convicções. Neste caso, nos referimos às crenças sobre a realidade experienciada pelo outro, sejam elas elaboradas ou herdadas de forma consciente ou inconsciente. Para o exercício da criticidade se faz indispensável abrir mão de preconceitos ou pré-conceitos. O sentido aqui adotado referente a esta expressão reporta-se à noção de conceitos antecipados, não formulados com base em reflexões, análises ou experiências elaboradas com maior cuidado.

Um caminho para ir além dos preconceitos rumo ao reconhecimento das transformações necessárias pode surgir justamente à força do questionamento das “certezas” individuais e coletivas, ao buscar-se o desenvolvimento da criticidade, como nos ensina Foucault:

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação (FOUCAULT, 2006, p. 180).

Para que se possa conceber uma visão que contemple o pleno respeito aos direitos humanos, torna-se imperativo acolher a diversidade humana em sua imensurável gama de manifestações. Mas para isto faz-se imprescindível alcançar uma adequada capacidade de compreensão do outro. E para se compreender bem a este “outro” é preciso realizar-se um esforço de movimento em sua direção, uma imersão na perspectiva deste outro, escutando-lhe suas narrativas abertamente com o fim de se realizar a melhor e mais fidedigna aproximação possível do universo da experiência alheia.

No caso das pessoas com deficiência em geral e em particular com relação aos surdos é preciso acima de tudo lhes dar espaço para que eles se manifestem e compartilhem suas próprias perspectivas acerca de sua condição na sociedade. É fundamental que eles possam dizer de si mesmos e só assim podemos evitar a armadilha de que o ouvinte “invente” a pessoa surda, projetando nela suas concepções hipotéticas. Nesta acepção, Skliar afirma ser indispensável o refreio de práticas “colonialistas” e a ocorrência de um processo de “desouvintização”:

[...] de um lado estariam as formas de narrar os surdos por parte dos ouvintes, a invenção ouvinte da surdez. De outro lado, as narrações dos surdos sobre eles mesmos. Dar lugar às narrações surdas sobre a surdez constitui, dessa forma, um processo de desouvintização. O processo de desouvintização mencionado supõe, entre outras coisas, uma denúncia acerca das práticas colonialistas dos ouvintes sobre os surdos e, ao mesmo tempo, uma desmistificação das narrativas ouvintes hegemônicas sobre a língua de sinais, a comunidade e as produções culturais dos surdos (SKLIAR, 1999, p. 24).

Veiga-Neto e Lopes (2011) também compartilham de idêntica consideração no que tange à presença do “ouvintismo” enquanto obstáculo à autonomia da pessoa surda no que concerne à constatação de suas reais necessidades:

No caso dos discursos que tratam da inclusão dos surdos, por exemplo, quase sempre eles parecem ignorar a vontade do outro e concedem uma mínima possibilidade para o seu exercício de liberdade. Em nossos estudos, temos encontrado situações em que os ouvintes posicionam-se como os únicos capazes de dizer o que é melhor para a educação dos surdos. Não raro, é como se a racionalidade fosse uma faculdade ausente nos surdos, vistos como incapazes de se auto conduzir; conseqüentemente, o ouvintismo é assumido – pelos ouvintes, é claro... – como salvo-conduto para ações tutelares (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 10).

A não realização deste processo de “desouvintização” tende a produzir um tratamento inadequado e arbitrário das questões que tangenciam às garantias dos direitos inerentes à pessoa humana no caso particular da comunidade surda. E ao se desconsiderar a vivência em primeira pessoa quanto ao enfrentamento de dificuldades e violações de direitos, abre-se espaço ao risco de se determinar de forma autoritária quaisquer estratégias no sentido de concepção e tratamento das diferenças humanas, assim como fundamentalmente ocorria no contexto das injustas e mesmo cruéis práticas do passado histórico - como mencionadas no início deste capítulo.

Tal resultado indesejável sem dúvida tem o potencial de adquirir inclusive concretude institucional, assumindo o formato de políticas formuladas sob um tipo de “viés colonizador” conforme apontado por Piccolo e Mendes (2013):

O novo universo gestado pelo modelo social opõe ao discurso colonizador expresso pelo saber normativo, médico, clínico e reabilitador uma práxis crítica, sociológica, política, inclusiva e contextualizada, gestando, quando interiorizada conscientemente, uma nova forma de pensar. E quando pensamos diferentes não somos os mesmos. É claro que o surgimento de um novo homem apenas se materializará de fato com o abrolhar de uma nova sociedade (PICCOLO e MENDES, 2013, p. 473).

O uso de nossa potencial capacidade crítica e a valorização dos argumentos dos outros no que diz respeito à forma como se auto definem, narram suas próprias experiências e propõem caminhos de superação das dificuldades vivenciadas, nos posicionam na direção de assumir uma nova e mais significativa forma de pensar. Fazer isto é essencial caso optemos

pelo engajamento em uma jornada na qual se faça possível um tipo de autotransformação positiva no que concerne a nosso papel e atuação enquanto atores coletivos e sociais.

3.2 Surdez: aspectos clínicos, culturais e sociais

3.2.1 Concepções biológicas e estimativa da população surda brasileira

Dentro do espírito da proposta deste trabalho, se faz necessário lançar mão de algumas definições essenciais sobre o mundo da surdez de modo geral, que possam compor suficiente base conceitual à compreensão adequada das características genéricas da pessoa surda, desde os aspectos biológicos aos culturais, sem ignorar, é claro, a perspectiva social.

As descrições biológicas convencionais do fenômeno da audição humana referem que a mesma é realizada pela orelha, sendo esta, dividida em três partes: externa, média e interna. Com a captação dos sons pela orelha externa é iniciado o processo auditivo. Transportados pelo pavilhão e pelo canal auditivo até o tímpano, os sons fazem vibrar três pequeninos ossos nomeados martelo, bigorna e estribo. Quando tais vibrações alcançam o ouvido interno, elas movem o líquido presente na cóclea, de modo que sinais elétricos são gerados por meio das extremidades dos nervos auditivos sendo finalmente enviados ao cérebro. A literatura especializada afirma que o sistema auditivo começa a evoluir a partir do 5º mês de gestação e se aperfeiçoa intensamente nos primeiros meses de vida, continuando a expandir suas conexões neurais por vários anos.

A surdez essencialmente caracteriza-se pela perda total ou parcial da audição humana, congênita ou adquirida, impossibilitando em maior ou menor grau a compreensão da fala por meio do aparelho auditivo.

Existem dois tipos básicos de problemas auditivos, sendo que o primeiro afeta o ouvido externo ou médio e provoca dificuldades auditivas condutivas, frequentemente tratáveis e curáveis. O outro tipo, mais complexo, envolve o ouvido interno ou o nervo auditivo e chama-se surdez neurossensorial. A surdez neurossensorial pode se manifestar em qualquer idade, desde o pré-natal até a idade avançada. A cóclea é um órgão muito sensível e vulnerável aos fatores genéticos, às doenças infantis, aos sons altos em demasia e a alguns medicamentos. Um parto difícil ou prematuro, sobretudo quando o bebê não recebe oxigênio suficiente, pode causar surdez neurossensorial. Ao nascer a criança está, por exemplo, sujeita

a icterícia, prejudicial ao nervo auditivo, podendo levar à perda de audição (Secretaria de Educação Especial, 1997).

De modo geral, as perdas auditivas podem ser reconhecidas por meio de vários sinais relacionados a comportamentos atrelados aos aspectos cognitivos, dentre eles: a pessoa apresenta uma aparente desatenção contínua; as relações afetivas e sociais são marcadas por comportamentos agressivos, ansiosos, de suposta teimosia; e características motoras comprometidas, como equilíbrio insuficiente. A identificação precisa da perda auditiva é possível com o exame de audiometria, ou exame audiológico, que mede o nível de surdez de acordo à capacidade de captação sonora por meio da aferição de decibéis (dB) necessários para que um indivíduo ofereça resposta aos sons. Na concepção de Sales et al. (2010) os graus de perda auditiva ao serem diagnosticados podem ser classificados como: normal (0 a 25 dB), leve (25 a 40 dB), moderada (41 a 70 dB), severa (71 a 90 dB) e profunda (acima de 90 dB). A mencionada categorização tende a refletir um prejuízo maior ou menor no desenvolvimento da oralidade do indivíduo com deficiência auditiva.

Podem-se estabelecer distinções quanto à surdez com base no período de desenvolvimento humano em que ocorre. Alguns autores denominam como “pré-lingual” o tipo de surdez identificada quando a criança nasce sem audição ou a perde antes do desenvolvimento da fala e da linguagem. Entende-se que tal forma de surdez ocasiona maior complexidade para o desenvolvimento cognitivo das crianças e, neste caso, a maior parte delas necessitará basicamente utilizar a língua de sinais. Tem-se também a categoria de surdez “pós-lingual”, que ocorre quando a perda auditiva se dá após a apreensão da fala e da linguagem, possibilitando melhores condições de desenvolvimento da oralidade, bem como da habilidade de leitura labial.

Dados analisados a partir do Censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE apontam para a existência estimada de 9,7 milhões de brasileiros com deficiência auditiva no recorte temporal de então, o que representaria, à época, 5,1% da população do País (IBGE, 2012). Entretanto, considera-se haver uma tendência de que esta proporção tenha crescido significativamente na atualidade.

Neste sentido, dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2012), apontaram que em 2012 no Brasil haveria um total de 28 milhões de pessoas com algum nível de surdez, universo que compreende 14% da população nacional. A OMS também apontou que 10% da população mundial tem alguma perda auditiva e boa parte dela teve a audição danificada por exposição excessiva a sons de grande intensidade. Matéria datada de Março de 2018

veiculada pela Agência Brasil (Empresa Brasil de Comunicação, 2018) mencionou estudo da OMS em que se fez projeção apontando que 900 milhões de pessoas em todo o mundo poderão vir a ter surdez até 2050, quase o dobro da quantidade atual.

Pondera-se que uma das causas centrais que justificam a multiplicação destes diagnósticos no mundo relaciona-se ao aumento geral da longevidade da população. Isto, de forma associada ao seguintes fatores: recorrência continuada de alguns tipos de infecções; utilização de medicamentos que danificam o ouvido; e a exposição constante a sons de alto volume.

3.2.2 Conceitos fundamentais do universo surdo e implicações socioculturais

Considera-se de basilar importância se reconhecer e optar conscientemente pela correta utilização dos termos mais adequados e atualizados possíveis sobre o universo surdo, visto que eles sintetizam e simbolizam visões da realidade que podem ser pior ou melhormente elaboradas. Tais conceitos cumprem o papel de designar com maior exatidão uma dada interpretação convencionalizada acerca de entendimentos e fenômenos – neste caso, objetos de nosso estudo. Mediante o emprego dos conceitos apropriados podemos nos aproximar dos embasamentos técnicos e especializados, assim como evitar seguir o mero senso comum erroneamente enviesado - na contramão dos esforços praticados pelos movimentos sociais que lutam pelas políticas garantidoras de seus direitos.

As expressões e nomes de que trataremos aqui são baseadas em referências conceituais que se modificam e evoluem ao longo do tempo e tendem a produzir implicações objetivas e subjetivas, diretas e indiretas, teóricas e práticas. Portanto, é essencial escolher que acepções empregar com a melhor precisão possível, desviando-nos do uso de palavras e concepções obsoletas e até mesmo pejorativas.

Muitos foram os rótulos e terminologias utilizadas para se referir à pessoa com deficiência ao longo da história, algumas delas notoriamente depreciativas, tais como: “excepcionais”, “retardados”, “doidos”, “aleijados”, “surdinhos”, “mudinhos”, “ceguinhos”, “inválidos”, “incapacitados”, “defeituosos”, “deformados”, “deficientes”, etc.. De forma mais recente também “pessoas especiais”, “pessoas portadoras de necessidades especiais” e, mais ultimamente, “pessoas com necessidades específicas”. Todas estas expressões de alguma forma remetem a determinados tipos de fragmentação do ser humano, à supressão de sua totalidade, integralidade, amplitude e complexidade.

Tais nomenclaturas, em constante revisão, necessitam não ignorar a essência do ser que está por trás dos substantivos e adjetivos empregados para defini-lo. A expressão considerada mais adequada neste caso, é “*pessoa com deficiência*”, conforme decorre das leis e normativas mais atualizadas. A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) – tornada norma constitucional no Brasil desde 2009 - e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 -, definem pessoas com deficiência como:

aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (LBI, Art. 2º).

As definições específicas de *deficiência auditiva* e *surdez* podem ter ênfases diferentes conforme as perspectivas assumidas por diversos autores estudiosos da temática. A exemplo, consideremos a definição de Sales et al. (2010), ao distinguirem a pessoa com incapacidade auditiva da pessoa com deficiência auditiva:

[...] o indivíduo com incapacidade auditiva é aquele cuja percepção de sons não é funcional na vida comum. Aquele cuja percepção de sons ainda que comprometida, mas funcional com ou sem prótese auditiva, é chamado de pessoa com deficiência auditiva.

Por outro lado, Campos (2013, p. 48) assim conceitua o surdo:

[...] aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social.

Portanto, é importante ter claro que o conceito de deficiência auditiva se baseia na limitação biológica ou impedimento auditivo identificado. Lado outro, a noção de surdez aqui escolhida é fundamentada na compreensão de que o sujeito surdo é aquele que se expressa com uma diferença linguística – por meio de experiências visuais, o que também o leva a naturalmente caracterizar-se por particularidades culturais.

Nas palavras do pesquisador Skliar (1998) “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada” (p.11). Neste ponto torna-se importante enfatizar a relação nem sempre tão evidente entre características linguísticas e identidade cultural, sendo que ambas possuem uma inarredável interdependência. Linguagem e cultura na verdade são aspectos indissociáveis, de modo que ambas sempre estão direta e indiretamente repercutindo cada uma na composição da outra.

A este respeito, convém estabelecer o significado básico de linguagem, que segundo Lyons (1987) é um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não. Para Benveniste (1988) a linguagem é um sistema de signos socializado. Para Vygotsky (1997) a linguagem é um conceito amplo que abrange, além da função comunicativa, a função de organização e de desenvolvimento dos processos de pensamento. Assim, pode-se entender a linguagem como sendo o conjunto lógico de quaisquer manifestações formuladas com a motivação de produzir intercomunicação, bem como elaborar formas de raciocínio.

Prosseguindo nossa análise sobre a correspondência entre linguagem e cultura, Lodi e Lacerda (2009, p.13) expõem que “a linguagem assume papel central na constituição dos sujeitos, os indivíduos constituem-se na interação das formas culturais da atividade, num curso de transformações qualitativas dos seus modos de agir e pensar”.

Em razão da ausência de capacidade auditiva, os surdos necessitam utilizar sistemas linguísticos de caráter gesto-visual, que dispensem a necessidade de emissão e recepção de sons. Por meio de códigos sinalizados através das mãos em processo de expressiva gesticulação objetiva e coerente, no contexto de uma língua nacional, as comunidades surdas podem se comunicar plenamente, exercendo os direitos linguísticos que lhes são inerentes.

Direitos linguísticos são parte fundamental do rol de direitos humanos. Pertinente mencionar a existência da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* redigida sob patrocínio da UNESCO em Barcelona no ano de 1996. Este documento afirma em seu artigo 7º:

Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções (UNESCO, 1996).

E em seu artigo 10º declara categoricamente que “todas as línguas são iguais em direito”. Desse modo, não é difícil conceber as graves implicações e possíveis desdobramentos decorrentes de eventual negação dos direitos linguísticos das pessoas surdas:

Pessoas que são privadas de direitos humanos linguísticos podem vir a ser impedidas de desfrutar de outros direitos humanos, incluindo a devida representação política, o julgamento justo, o acesso à educação, o acesso à informação e à liberdade de expressão e a continuidade de sua herança cultural (SKUTNABB-KANGAS; PHILLIPSON; RANNUT, 1995, p. 2).

Isto posto, não nos resta dúvida de que a linguagem em suas múltiplas expressões, é fator determinante a moldar as configurações culturais e é um direito inato, recurso indispensável à garantia dos demais direitos humanos.

Por isto fala-se claramente que as comunidades surdas têm uma cultura própria, que é frequentemente subestimada pelo mundo ouvinte. Portanto, afirma-se a existência das chamadas identidades/culturas surdas, conforme defende Quadros (2006), também baseada em outros consagrados autores:

Entende-se culturas surdas como identidades culturais de grupos de surdos que se definem enquanto grupos diferentes de outros grupos. “Identidade” é entendida aqui no sentido explicitado por Silva (2000:69): como o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si. No campo dos estudos culturais, a identidade cultural só pode ser entendida como um processo social discursivo. Como diz Perlin (1998:54), os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva. Essas culturas são multifacetadas, mas apresentam características que são específicas em relação às experiências surdas, elas são visuais, elas traduzem-se de forma visual, traduzem-se por meio da língua de sinais. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Elas se manifestam mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos (QUADROS, 2006, p. 14-15).

Caso se ignore esta realidade, pode-se, inclusive, correr o risco de, mesmo sem qualquer intenção, incorrer em práticas que reificam indiretamente alguma forma de violência linguístico-cultural, tal como era lugar-comum em recente passado histórico (século XIX) quando a oralização dos deficientes auditivos era a prática fundamental abordada na educação de surdos.

Acerca destas mencionadas práticas e abordagens ultrapassadas do século XIX, Soares (1999) e Martins (2008) referem a ocorrência de uma forma de opressão linguística denominada *oralismo*, a qual suprimia dos surdos seu direito natural à utilização da língua de sinais em favor da aquisição obrigatória da fala sonoramente articulada e leitura labial.

Em se tratando de educação de surdos, é bem conhecida na história a opressão linguística disseminada em 1880, final do século XIX, e as práticas ortopédicas advindas de um modelo corretor e disciplinar do corpo surdo, o chamado oralismo: a língua de sinais vista como ameaça ao momento em que se consolidam as políticas para promoção dos Estados Nações, e às línguas nacionais, ou à língua nacional, no caso do Brasil, a língua portuguesa. Com isso, fica banido o uso das línguas de sinais, como ameaça ao projeto monolíngue, de construção de línguas nacionais, e mais, o corpo deficiente, nos discursos iniciados nos séculos XVII, pode ganhar normalidade se a fala oral for aprendida por esses sujeitos tidos como animais que gesticulam ao invés de articular a boca, órgão que transmite a fala – nesta visão (SOARES, 1999; MARTINS, 2008).

Enfim, segundo Dorziat (1999) “a língua de sinais que dará condições de os surdos tornarem-se seres humanos em sua plenitude, por meio da apropriação dos conceitos científicos, disponíveis na educação formal” (p.29). Com isto afirma-se quão capital a língua de sinais é para a comunidade surda, sendo-lhe recurso basal de afirmação identitária

sociocultural e, mais que isso, o mais relevante instrumento de defesa dos direitos humanos fundamentais dos surdos - legalmente garantidos, como veremos a seguir.

3.3 Libras e relação com o Tradutor Intérprete

É comum que em geral as pessoas desconheçam o fato de que a Libras é uma língua humana genuína complexa e completa em sentido amplo, com propriedades idênticas às de qualquer outra língua humana. Passa muito longe de se tratar de um mero conjunto de gestos. As línguas de sinais oficiais, conforme nos apontam Quadros e Karnopp:

[...] são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter. [...] As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças (QUADROS; KARNOPP, 2004: 30).

No caso dos surdos brasileiros, convencionou-se assumir como língua oficial a Língua Brasileira de Sinais - Libras, considerada como “o meio e o fim da interação social, cultural e científica da comunidade surda brasileira” (QUADROS, 2006, p. 15) -, havendo sido juridicamente reconhecida por meio da Lei n.º 10.436 de 24 de Abril de 2002.

Para regulamentar esta lei, três anos depois foi editado o Decreto n. 5.626 de 22 de Dezembro de 2005, que dispôs sobre a Libras e os direitos dos surdos. Para Rodrigues (2014):

O Decreto, embora de autoria oficial do Governo, carrega anseios e reivindicações da Comunidade Surda e altera o status da Libras, no que se refere ao seu reconhecimento e ao seu posicionamento em relação às demais línguas, inclusive ao português. O empoderamento da Comunidade Surda, por meio do reconhecimento da Libras, por exemplo, contribui com o deslocamento da Educação de Surdos para além da Educação Especial, conferindo-a um caráter central na Educação Bilíngue de surdos e na formação linguística e cultural em nosso país (Rodrigues, 2014, p. 64).

Como temos visto, o fundamento primordial da sociabilidade, identidade e cultura surda é sua língua. Pode-se afirmar que a Libras é o modo pelo qual as pessoas surdas podem exercer sua capacidade de diálogo e inter-relação com plenitude:

As línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social. Os surdos brasileiros usam a língua de sinais brasileira, uma língua visual-espacial que apresenta todas as propriedades específicas das línguas humanas. É uma língua utilizada nos espaços criados pelos próprios surdos, como por exemplo, nas associações, nos pontos de encontros espalhados pelas grandes cidades, nos seus lares e nas escolas. Sim, também nas escolas. (Quadros, 2006, p. 13)

Sem comunicação adequada, de que maneira poderia uma pessoa ter garantidos os seus direitos constitucionais, tais como educação, saúde, assistência social, trabalho, cultura, lazer, etc.? Como ela poderia usufruir de forma integral, da capacidade de acessar os bens sociais públicos comuns a todos os brasileiros? Certamente que se excluirmos a Libras do rol de recursos disponíveis nos espaços públicos à pessoa surda, estaremos caminhando na contramão da acessibilidade e da inclusão. Entretanto, a Libras só pode ser devidamente integrada como ferramenta inclusiva mediante a presença de pessoas ouvintes com proficiência na língua de sinais. Em específico, torna-se indispensável a existência de tradutores intérpretes apropriadamente qualificados nos espaços públicos, profissão regulamentada pela Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010. A Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) representa um avanço altamente significativo ao estabelecer parâmetros destinados a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais à pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

3.4 Inclusão de Surdos na educação

Um dos termos de contexto sociopolítico mais amplamente utilizados na contemporaneidade brasileira é exatamente “inclusão”. Acerca deste conceito, convém esclarecer que ele simboliza um movimento mundial de busca de familiares, simpatizantes e pessoas com deficiência pela efetivação de seus direitos na sociedade de modo geral. De acordo com Mantoan (2004, p. 7-8):

há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza.

Entendemos que estas palavras de Mantoan bem resumem o espírito que inspira os movimentos pela inclusão de pessoas com deficiência. De fato, há diferenças que merecem ser celebradas ao contemplarmos a riqueza da diversidade; mas, da mesma maneira, há (falsas) igualdades que oprimem, anulam sujeitos, e podem expressar violências veladas, reificando justamente a exclusão e a injustiça. O termo “inclusão” é expressão-chave para designar o conjunto de esforços, estratégias e práticas sociais elaboradas com o objetivo de eliminar todas as categorias de barreiras - normalmente divididas em três classes: arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais - que impeçam o pleno acesso (acessibilidade)

de segmentos sociais minoritários aos mesmos recursos disponíveis aos cidadãos de modo geral.

As barreiras arquitetônicas se referem a obstáculos presentes nos espaços físicos que em algum nível impedem a livre locomoção em locais públicos, tanto em ambientes abertos quanto fechados. Barreiras comunicacionais se relacionam a questões que dificultam a acessibilidade de pessoas com deficiência à troca de informação, seja no âmbito da comunicação pessoal, pública, escrita ou nos espaços virtuais. Quanto às barreiras atitudinais, estas se conectam a posturas e atitudes, muitas vezes de natureza cultural, que se interpõem na relação direta ou indireta com a pessoa com deficiência na forma de preconceitos, estereótipos e/ou desconhecimento quanto às maneiras mais adequadas de lidar com as diferenças humanas, sejam elas motoras, cognitivas ou no que se refere a aspectos implicados na interlocução entre sujeitos.

Uma autêntica transformação da realidade social no sentido de se reduzir as formas de desigualdades logicamente não pode ser factível caso pretenda ocorrer independentemente de um processo de fortalecimento das políticas públicas educacionais. E não basta se perseguir a ampliação da melhoria da qualidade do ensino de forma geral, visto que esta qualidade – se alcançada –, antes de tudo, necessita estar disponível a todos, sem distinção, incluindo, evidentemente, o segmento das pessoas com deficiência. Senão, teríamos que nos perguntar: educação de qualidade sim, mas para quem? Não seria para todos. Vivemos tempos nos quais não é mais aceitável que pessoas com deficiência tenham seu desenvolvimento socioeducacional prejudicado por falta de mecanismos que contemplem suas especificidades. Pessoas com deficiência ficam literalmente impedidas de lutar com inteireza por seus direitos de se desenvolverem intelectual e socialmente com plenitude caso não estejam devidamente incluídas nas redes de educação, com efetiva acessibilidade ao ensino ofertado. O ambiente educacional precisa estar adaptado para acomodar suas necessidades.

Em suma, o sucesso nos esforços por uma sociedade mais justa depende do empenho em se efetivar uma educação mais qualificada; tal ensino não pode ser restrito apenas a pessoas típicas ou ditais “normais”, mas deve se estender a qualquer pessoa, sem distinção. Que tipo de educação poderia servir de alicerce para a construção de uma sociedade mais justa se estivesse fora do alcance justamente das populações mais vulneráveis? Falando especificamente sobre a inclusão educacional da população surda, Quadros (2006, p. 155), nos aponta que:

[...] os movimentos surdos clamam por [...] inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados aos surdos. As proposições ultrapassam as questões linguísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais.

Assim, podemos considerar ser inescapável a tarefa de tornar a educação cada vez mais inclusiva para acolher as especificidades da pessoa surda. A própria Constituição Federal Brasileira de 1988 pode ser vista como uma das mais vigorosas raízes que origina e sustenta a força pela defesa da inclusão no País. Exemplo disto vislumbramos ao enfocarmos dois de seus dispositivos emblemáticos enquanto mecanismos de garantia constitucional de direitos da pessoa com deficiência:

Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

(...) IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 208. O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Seguindo na direção de recortar o foco de nossa análise em sintonia com o propósito deste trabalho - que se delimita à área educacional, pergunta-se: é possível que um aluno surdo aprenda conteúdos sem que lhe seja oferecida a devida tradução da Língua Portuguesa (segunda língua) para a Libras (sua língua materna)?

Dentre os vários dispositivos da Lei n. 13.146/2015, que simbolizam importantes conquistas alcançadas pelos movimentos ligados à pessoa com deficiência, destacamos aqui no contexto deste trabalho, aqueles voltados ao atendimento das necessidades dos surdos, e, em especial os que objetivam disponibilizar o Profissional Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) nos espaços educacionais. No “Capítulo IV – Do Direito à Educação” encontramos no artigo 28:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de **tradutores e intérpretes da Libras**, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; (*grifo nosso*)

Conectadas com a questão dos direitos dos surdos à educação e em relação direta a nosso estudo – voltado à rede federal de ensino tecnológico -, existem outras especificidades

importantes elencadas no mencionado Decreto n. 5.626/2005 que bem valem a pena serem trazidas:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Assim, o decreto de dezembro de 2005 afirma que todas as instituições federais de ensino, da educação infantil à superior, necessitam assegurar a inclusão de pessoas surdas nos processos seletivos e nas atividades curriculares. Igualmente carecem de atender às necessidades educacionais especiais de alunos deficientes nas salas de aula e em atividades complementares.

Desta forma, considerando o regramento jurídico-normativo, tais instituições assumem alguns compromissos, quais sejam: os de oferecer, desde a educação infantil, o ensino de libras e também da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos; contratar professores ou instrutores de Libras, além de tradutores e intérpretes; contratar professores para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos; promover cursos de Libras para professores; adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado dos deficientes; e, disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias e recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos. Acrescente-se que na formação universitária de professores, a Libras deve ser incluída como disciplina curricular obrigatória para o magistério em nível médio e superior, segundo o texto.

E para avaliar, se, e em que condições tais diretrizes têm sido materializadas, dirigiremos a partir de agora nossa atenção aos desafios postos à plena inclusão educacional de surdos, relacionando-os ao cenário do IFTM, pelo que observaremos de maneira mais concreta que tipos de problemas podem estar implicados neste processo, o que não deixa de ser uma amostra das possibilidades de experiências que genericamente têm lugar no âmbito da rede federal de ensino e nos espaços de educação em geral.

4.1 Desafios inerentes às dificuldades linguísticas da pessoa surda

Após avaliarmos as características gerais da educação tecnológica, o processo de constituição e atual modo de existência do IFTM, seguindo pelo exame geral das realidades que perpassam o amplo mundo da pessoa surda, chegamos a um ponto crucial de nossa pesquisa, no qual estes universos estudados convergem e se intersectam: a presença do aluno surdo nos espaços do IFTM, especificamente no Campus UPT.

Apontamentos da Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the Deaf - WFD*) indicaram que aproximadamente 80% dos surdos no mundo têm baixa escolaridade e problemas de alfabetização nas línguas escritas de seus países (WFD, 2003). No Brasil, diversos pesquisadores identificam que grande parte dos surdos possui uma reduzida compreensão da Língua Portuguesa, o que leva a significativas dificuldades com respeito às competências em leitura e escrita.

Tal situação pode estar relacionada a motivos diversos, a exemplo da concreta e natural inviabilidade de apreensão através da fonética e som, do fenômeno de obtenção tardia da linguagem, bem como pelas dificuldades consequentes da grande distinção que há entre as estruturas gramaticais da Libras em relação ao Português.

A exemplo disto, Pereira (2014, p. 155) concluiu em seus estudos sobre o ensino de português como segunda língua para surdos que

A aquisição da língua brasileira de sinais ampliou as possibilidades de compreensão do mundo pelos alunos, assim como permitiu aos alunos trocarem experiências e discutirem diferentes assuntos. No entanto, embora o conhecimento da língua de sinais aumentasse visivelmente, o desempenho dos alunos na língua portuguesa se mantém ruim.

Assim, um dos principais desafios que nos tocou identificar e registrar no andamento desta pesquisa refere-se às dificuldades relacionadas à própria apreensão da Língua Portuguesa pelos alunos surdos. Como mencionamos no capítulo anterior, o Português é a segunda língua da pessoa surda (L2), visto que seu primeiro recurso de comunicação é sua língua materna, a Libras (L1). Desta forma, como os conteúdos educacionais são, via de regra, ministrados em Português, a figura do TILS adquire uma importância fundamental na transmissão do conhecimento aos estudantes surdos nas salas de aulas comuns.

Entretanto, mesmo na hipótese de se estar garantindo o direito do surdo à presença do intérprete no ambiente educacional, é realmente importante que o aluno surdo também adquira algum domínio, ainda que não seja integral, da Língua Portuguesa, de modo a que o

mesmo possa alcançar maior autonomia social. Não há dúvidas de que estamos falando de uma das dificuldades centrais da educação de surdos. Sobre isto Silva (2008, p.37 - 38) coloca que:

[...] se por uma via, a questão do aprendizado da Língua Portuguesa é um dos temas mais discutidos no contexto da educação de Surdos, quando os ouvintes falam sobre as dificuldades dos Surdos em relação à leitura e à escrita em Português. Por outra, cada vez mais a língua de sinais vem se destacando como a língua mediadora de acesso ao conhecimento e, inclusive, como língua base no aprendizado da língua.

De suma validade entender quão importante é ter consciência de que o processo de aquisição do Português para o surdo é intrinsecamente diverso, e bastante, daquele pelo qual tradicionalmente passam os ouvintes. A interpretação da realidade para o surdo é, a princípio, construída a partir da língua de sinais, sua língua natural, o que lhe capacita elaborar os significados das coisas e a forma como se relaciona com eles.

Contudo, conhecer o Português torna-se também indispensável aos alunos surdos que desejam formular uma compreensão mais ampla e crítica acerca dos conteúdos e conceitos transmitidos por meio da escrita e leitura. Assim, entende-se por essencial que os docentes compreendam a determinante interdependência entre Língua Portuguesa e Libras para os estudantes surdos - sua capacidade de comunicação está vinculada a uma dimensão comunicacional fundamentalmente bilíngue. O professor em sala de aula que mantenha viva esta noção, por si só, poderá fazer grande diferença e mesmo contribuir consideravelmente no que diz respeito à necessidade de redução das dificuldades linguísticas comuns aos educandos surdos.

Esta ponderação pode nos levar à pergunta: como se poderia promover o conhecimento destes aspectos ao universo docente? A resposta lógica imediata não poderia ser outra senão aquela que pode ser sintetizada nestas 3 palavras: formação, capacitação e qualificação.

Neste ponto cabe lembrar a imposição legal de inclusão da Libras enquanto componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores em todos os níveis e sistemas, conforme dispõe o decreto 5.626/2005:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de

Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Evidentemente que estamos citando aqui um grande avanço legislativo no que tange à promoção de estratégias inclusivas na área da educação. Trata-se de um meritório reconhecimento jurídico do fato de que os surdos vivem em uma sociedade cuja língua é diferente da sua e, portanto, o sistema educacional precisa se preparar para atendê-los sob o prisma do bilinguismo.

Por outro lado, o decreto não impõe uma carga horária mínima, o que, na prática, leva a uma ampla discricionariedade dos cursos quanto a esta questão. O conteúdo da disciplina de Libras tem sido ministrado variavelmente entre 20 e 120 horas, em média. Vários estudos têm demonstrado que parte expressiva dos egressos dos cursos voltados para formação de docentes avaliam como importante, porém ainda um tanto insuficiente em termos de conquista de fluência, o conhecimento em Libras (quase sempre restrito exclusivamente ao aspecto teórico) oferecido durante seu processo de formação:

[...] discentes de cursos de licenciatura, percebem, em sua maioria, a disciplina de Libras como importante para sua formação profissional. Antes de cursar a disciplina, a maior parte deles não havia tido nenhum tipo de contato com pessoas surdas e nem com a língua de sinais. Sendo assim, a disciplina foi fundamental para ampliar seus conceitos a respeito dos surdos e da língua de sinais. [...] Pode-se inferir que a carga horária e a organização da disciplina não tornam o discente fluente em língua de sinais, a ponto de garantir que esses futuros profissionais tenham condições de promover a inclusão dos alunos surdos em sala de aula (IACHINSKI; PEREIRA, e GUARINELLO, 2019).

Ocorre-nos considerar a importância de se entabular investigações dedicadas a se analisar até que ponto a ministração dos conteúdos relacionados a Libras e ao tema da inclusão podem estar sendo oferecidos para o simples cumprimento pró-forma das disposições legais e/ou até que ponto podem estar sendo oferecidas para que a inclusão de alunos surdos seja verdadeiramente efetivada em termos empíricos.

4.2 Problematização acerca da tradução em si no ambiente da sala de aula

Um dos desafios colocados no processo de inclusão do aluno surdo na educação refere-se às implicações práticas quanto à presença efetiva do TILS no cotidiano da sala de aula e sua relação com os docentes, educandos surdos, demais alunos ouvintes e comunidade

institucional em geral. É comum o aparecimento de relatos que sugerem incertezas quando às reais atribuições e finalidades do TILS em sala de aula. Senão, veja-se:

Em primeiro lugar, nossas análises indicam que, no espaço escolar, a interpretação se entrelaça com os processos de ensino e de aprendizagem, conferindo à ação do intérprete particularidades que necessitam de maior discussão e atenção por parte dos sistemas de ensino e também de pesquisadores, de maneira a possibilitar a realização de novos estudos acerca de seu trabalho. O segundo aspecto refere-se à necessidade de se repensar a formação do intérprete que atua no campo educacional a qual, além da abordagem linguística, também deve contemplar questões pedagógicas (SILVA, e OLIVEIRA, 2016).

Com relação ao TILS, é conveniente relembrar que se trata do profissional proficiente na Língua Brasileira de Sinais e na Língua Portuguesa, com formação e experiência específicas que lhe outorguem competência para realizar tradução e interpretação da língua oral para a sinalizada e vice-versa, ou seja, da língua fonte para língua alvo.

Deve idealmente atuar com imparcialidade (neutralidade), distância profissional (não interferência), confiabilidade (sigilo), discrição (isenção de personalismos) e fidelidade (às informações originais). No ambiente educacional, o intérprete basicamente tem a incumbência de atuar como fidedigna ponte comunicativa entre o estudante surdo, o professor, colegas e demais atores institucionais, facilitando a mediação, o compartilhamento e a interação de línguas e culturas diferentes entre surdos e ouvintes.

É de imprescindível importância que se tenha claro para todos os envolvidos direta e indiretamente no processo ensino-aprendizagem que o intérprete jamais deve ter suas funções confundidas com as do professor regente, ao qual cabe a primordial missão do ensino pedagógico. Modo geral, o contato do intérprete com os alunos surdos não carece extrapolar aquele que normalmente se estabelece entre o professor e os educandos com deficiência auditiva.

Em alguns casos podem ocorrer circunstâncias ocasionais em que determinados professores sentem-se desconfortáveis e mais ou menos constrangidos - até mesmo com a impressão de estarem sendo “espionados” - com a presença do intérprete durante suas aulas. Na eventual ocorrência desta classe de mal-estar, será preciso bastante tato da parte do profissional intérprete para que seja capaz de iniciar um processo de conscientização e sensibilização do docente no sentido de que este tome conhecimento das suas reais finalidades e atribuições enquanto TILS.

Especificamente, o intérprete atuante na área educacional (frequentemente denominado “intérprete educacional”) possui a tarefa de servir como mediador do processo

ensino-aprendizagem, associando suas construções interpretativas aos processos educacionais em si, sem com isto extrapolar suas funções para invadir o espaço docente. Sobre isto Lacerda (2017, p.33) esclarece que

[...] Não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de produzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo.

Entende-se como bastante desejável o estabelecimento de uma parceria entre professor, intérprete educacional e aluno surdo, nesta também sendo incluídos outros entes da comunidade institucional, a exemplo de monitores auxiliares, coordenação e equipe pedagógica, profissionais ligados a núcleos pedagógicos e de acessibilidade, etc. Determinados acordos que alinhem o entendimento para o trabalho em equipe, visando o oferecimento de suporte em rede para benefício do aluno surdo poderão fazer toda a diferença quanto aos resultados de seu desenvolvimento educacional.

Um conhecimento mínimo da língua de sinais pelo professor regente, que o habilite a se comunicar algumas vezes, ainda que esporádicas, diretamente com o estudante surdo, tende a impulsionar o fortalecimento da motivação deste para o aprendizado, conferindo-lhe, inclusive, confiança para estabelecer uma maior aproximação interpessoal, incentivando-o a tirar possíveis dúvidas quanto aos conteúdos, compartilhando dificuldades, etc.

Se os recursos a serem empregados neste processo forem pensados conjuntamente, evita-se um potencial obstáculo: que toda a responsabilidade quanto à qualidade da experiência de aprendizagem recaia na pessoa do intérprete, afinal. O profissional intérprete educacional, na verdade, opera como um medianeiro das relações, traduzindo da maneira mais adequada possível os ensinamentos explanados, conferindo voz ativa e inteligível ao aluno perante a sala de aula, e assim facilitando a construção do conhecimento.

Há que se manter sempre claro que o encargo precípua de lecionar, instruir e orientar é e sempre será do professor. Este, ao contar com a presença do TILS poderá oferecer as aulas normalmente em Português sem qualquer preocupação com a Libras em si.

Conquanto, mesmo que a interpretação em si esteja ocorrendo adequadamente, isto obviamente não garante que o aluno surdo compreenderá perfeitamente as matérias oferecidas – seja porque o intérprete talvez não tenha suficiente domínio do conteúdo transmitido (e isto pode interferir na precisão e qualidade de sua interpretação), seja porque o aluno surdo possa ter uma restrição significativa de compreensão da língua escrita (contexto em que exemplos

conceituais podem ficar prejudicados) ou mesmo inabilidade do aluno com respeito à própria língua de sinais (o que compromete a compreensão dos termos traduzidos). Estes fatores podem ocorrer de forma individual ou em diferentes combinações entre si.

Isto sem falar que, se por uma série de razões diretas e/ou indiretas, objetivas e/ou subjetivas, os alunos ouvintes típicos ou ditos “normais”, podem encontrar dificuldades particulares em grau menor ou maior na apreensão de determinados conteúdos, logicamente podemos considerar como absolutamente normal que o aluno surdo também as possa ter, independentemente das condições relativas à sua deficiência auditiva.

Para expor um outro nível de dificuldade não menos complexa presente neste processo, cabe-nos neste momento discorrer um pouco sobre a arte e ofício da tradução. Trata-se de atividade dentre as mais antigas do mundo, crucial para o desenvolvimento da humanidade em seu processo de expansão da intercomunicação multicultural.

O verbete “traduzir” deriva do latim *traducere* que etimologicamente contém o significado de “conduzir ou “fazer passar de um lado para outro”. Conforme podemos encontrar no Dicionário Aurélio (2019) esta palavra consiste em “trasladar, verter, exprimir, interpretar, manifestar-se.” Assim, o processo de tradução implica na realização de uma transferência linguística entre códigos organizados sistematicamente.

As análises de Schopenhauer (1992), indicam que nem todas as palavras possuem uma correspondente exata em outras línguas, o que indica que nem todas as expressões existentes no contexto de uma língua encontrarão conceitos equivalentes em outras. Certas noções conceituais existem tão somente em sua língua originária, podendo ser posteriormente adotadas por outras línguas, ou senão, adaptadas.

Convém mencionar que a atividade profissional do tradutor e intérprete de Libras é avaliada como sendo de grande complexidade (PERLIN, 2006). Para Nascimento (2012, p.59), “envolve línguas de modalidades diferentes, fator que aponta para a necessidade de uma formação específica que envolva abordagens linguísticas, enunciativas e discursivas, bem como cultural e tradutória de sua atuação”.

Tradução *interlingual* é denominada a ação interpretativa que ocorre na transferência de comunicação entre diferentes idiomas. Quando o processo de tradução ocorre no interior de uma mesma língua e tem o sentido de se reformular expressões com o objetivo de possibilitar a compreensão de signos, conceitos, termos, expressões e sentidos, esta é designada *tradução intralingual*. Também há o tipo nominado *tradução intersemiótica*: esta

modalidade ocorre quando o movimento de transposição de sentido se verifica entre sistemas de signos diversos, a exemplo das ocasiões em que uma expressão baseada na linguagem verbal ou escrita é transferida para o sistema semiótico visual e vice-versa: como no caso da poesia que se converte em pintura, peça de teatro que vira filme, entre outros. Alguns autores como Segala (2010) referem ainda a existência de mais um tipo de tradução, classificada como *tradução intermodal*, que é aquela na qual está implicada especificamente a conversão de uma comunicação originada de um sistema linguístico gesto-visual (língua de sinais) para uma outra língua falada ou escrita.

A tradução também pode ser simultânea ou consecutiva, sendo a primeira aquela realizada quase concomitantemente ao evento de transmissão da informação na língua fonte. A segunda é aquela em que “[...] o intérprete escuta um longo trecho de discurso, toma notas e, após a conclusão de um trecho significativo ou do discurso inteiro, assume a palavra e repete todo o discurso na língua-alvo, normalmente a sua língua materna” (PAGURA, 2003, p.211).

Assim, a interpretação em Libras no contexto educacional, a qual em termos gerais considera-se ser, simultânea e inerentemente intermodal, intersemiótica e interlingual, quase sempre é realizada de forma simultânea. Isto possibilita a convergência comunicativa imediata entre professor e aluno e vice-versa, o que facilita o saneamento praticamente instantâneo de dúvidas e detalhamento de explicações conforme a necessidade apresentada no momento exato em que está tendo lugar o processo ensino-aprendizagem.

Entendido isto, avaliemos certas condições que dão espaço a algumas potenciais dificuldades naturais ao processo de interpretação no ambiente educacional. Visualize-se uma situação prática em que o professor (primeiro interlocutor) está explicando determinado conteúdo - que vamos nomear aqui como entendimento/comunicação “tipo 1”. O intérprete educacional (segundo interlocutor) buscará compreender as informações transmitidas, elaborando um entendimento/comunicação - tipo 2. Em seguida, o aluno surdo (terceiro interlocutor) se esforça para apreender a matéria repassada por meio do tradutor que intermediou a transferência da matéria, o que se transformará no entendimento/comunicação - tipo 3.

Desta forma, reflitamos sobre a complexidade implicada no processo de tradução, por si só. Temos 3 tipos de entendimento em operação, interação e compartilhamento, que não necessariamente coincidirão na íntegra, sendo frequentemente diferentes. A intenção é que eles possam ser os mais alinhados possíveis, mas é preciso admitir que provavelmente nunca

serão exatamente iguais, dada a complexidade dos filtros objetivos e subjetivos pelos quais o conhecimento está trafegando.

O intérprete educacional, por mais qualificado que possa ser, eventualmente poderá não compreender (ou até mesmo compreender erroneamente), por diversas razões, alguma parte das explicações oferecidas. No nível mais fundamental, há possibilidade de isto ocorrer, por exemplo, por questões puramente cognitivas e intelectuais, concernentes às particularidades da pessoa que está atuando na condição de intérprete. Este tipo de dificuldade tende a ser maior ou menor conforme o nível de ensino em que a tradução é realizada, sendo muito provavelmente mais fácil traduzir temas curriculares do Ensino Médio do que os do Ensino Superior. Tem-se ainda a questão do alto grau de complicação que certas matérias possuem por si mesmas, algo que ocupará nossa atenção logo mais.

Em todo caso, noutra perspectiva, se supostamente o intérprete compreendeu bem (ou não) a matéria repassada pelo professor, ele precisará, ainda, escolher a melhor forma de traduzir as explanações, o que perpassa pela complexidade intrínseca a qualquer trabalho de tradução simultânea. E por fim, na hipótese de a tradução estar sendo bem realizada (ou não), teremos a questão de o aluno bem absorver (ou não) a intercomunicação facilitada pelo intérprete. Certamente que a habilidade interpretativa do profissional é essencialmente interdependente à qualidade de seu processo de formação (conforme estabelecido pelas leis 12.319/2010 e 13.146/2015), qualificação, participação em ações voltadas à capacitação continuada e experiência no ofício.

Um outro desafio, igualmente importante e não menos complexo, refere-se à inexistência de sinais em Libras que traduzam termos técnicos bastante específicos relacionados a determinadas disciplinas que possuem em si um alto grau de complexidade inerente a determinados conceitos com que trabalha.

Visualize-se uma cena prática em que o professor menciona um conceito novo e começa a explicá-lo na sala de aula na qual um intérprete educacional exerce a tradução para um aluno surdo. Pensemos que este mencionado conceito simplesmente não tem equivalente na língua de sinais. Como, na espontaneidade do momento presente, fazer com que o aluno compreenda? De que maneira se referir àquela expressão, bem cumprindo o papel da interpretação? Simplesmente fazendo a tradução literal da palavra através da datilologia (alfabeto manual)? Isto não seria de modo algum suficiente. Apesar da possibilidade de utilização de sinais provisórios em situações práticas emergenciais e pontuais, este não é um

recurso muito dinâmico (requer-se algum tempo para convencionar um sinal) e também não é uma ação que soluciona efetivamente a questão a médio e longo prazo.

É importante mencionar que a efetiva criação de sinais em Libras se embasa em um sistema lógico com regras morfológicas próprias, conforme nos apresentam Quadros e Karnopp (2004) em seus estudos linguísticos.

4.3 Desafios identificados na concretude institucional do IFTM

O Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM tem recebido crescente número de alunos com algum tipo de deficiência ou necessidades específicas, sejam elas de caráter permanente ou temporário. De modo geral, entende-se por estudantes com necessidades específicas aqueles alunos que apresentem, permanente ou temporariamente, condições sugestivas de dificuldades significativas quanto ao pleno exercício de suas capacidades físicas, intelectuais, de aprendizagem e/ou de sociabilidade.

No contexto da instituição IFTM, o *NAPNE – Núcleo de Apoio Atendimento Às Pessoas com Necessidades Específicas*⁴, exerce a função de mediador da educação inclusiva, tendo por finalidade garantir o acesso, a permanência e o sucesso educacional do estudante com necessidades específicas. Trata-se de um núcleo consultivo de assessoramento, de caráter propositivo e especializado. Suas ações se dão no sentido de garantir e incentivar o fomento de uma cultura institucional marcada pelo relacionamento consciente e acolhedor com relação às diferenças, cooperando para a redução de barreiras educacionais, culturais, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e tecnológicas na comunidade IFTM.

Pode-se considerar que o NAPNE possui entre seus objetivos basilares a facilitação dos processos de inclusão quanto à educação e profissionalização de pessoas com necessidades específicas, de modo a implementar as Políticas Nacionais de Educação Inclusiva, colaborando na efetivação de parcerias que favoreçam a integração, articulação e divulgação de práticas democráticas inclusivas. A equipe mínima conjecturada para o núcleo é composta por 5 profissionais, destes sendo pelos menos 2 docentes, 2 técnicos

⁴ A autora, que exerce o cargo efetivo de Intérprete de Libras no IFTM, também integra a equipe do NAPNE, e foi profissional ativa durante o trabalho institucional aqui descrito, tanto na condição de intérprete quanto na de membro do núcleo.

administrativos e 1 estudante regularmente matriculado. As áreas de formação preditas contemplam as profissões de psicólogo, assistente social, pedagogo e técnico de assuntos educacionais.

No ano de 2018, o IFTM - Campus UPT recebeu no curso de Engenharia da Computação um aluno surdo oriundo da região norte de Minas Gerais. De tal modo, a equipe do núcleo iniciou uma sequência de atendimentos ao estudante juntamente à sua respectiva família, coordenação de curso e professores, com a finalidade de alinhar percepções sobre as especificidades humanas e educacionais da pessoa surda, incluindo seus aspectos linguísticos e culturais. Inclusive foi proposta uma capacitação em Libras para todo o campus contemplando seus diversos departamentos. Também foram realizados pelos professores atendimentos em horários extraturno com a presença do intérprete de Libras. Igualmente, foram disponibilizados monitores bolsistas para auxiliar o educando com reforço escolar sob orientação dos professores.

Assim, a partir desta demanda, buscou-se viabilizar todas as adaptações e flexibilizações necessárias para que o aluno pudesse alcançar êxito em seus estudos. Primeiramente, foi disponibilizado um profissional tradutor intérprete de Libras⁵ para acompanhá-lo em sala de aula. Em conjunto com outras atividades articuladas junto ao NAPNE, entre as diversas ações assumidas, foi realizada flexibilização de tempo nas disciplinas de acordo com as previsões dispostas na Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146 de 15 de Janeiro de 2016), de modo que o aluno pudesse concluí-las em tempo estendido, de acordo com suas possibilidades e ritmo no contexto de suas especificidades.

Com respeito ao aluno surdo aqui referenciado, mediante avaliação pedagógica realizada, verificou-se que o mesmo possuía prévia defasagem educacional derivada do Ensino Médio. Faltavam-lhe noções importantes ligadas não apenas ao raciocínio matemático, mas também à compreensão básica da Língua Portuguesa. Mais que isso, o aluno apresentava certas limitações quanto ao conhecimento de sua própria língua materna, ocasionando

⁵ A autora deste estudo.

dificuldades adicionais no que concerne à comunicação, mesmo tendo disponível a intérprete de Libras⁶.

Nesta conjuntura, à espécie de síntese materializadora de todo o contexto apresentado, foram detectadas acentuadas dificuldades específicas em relação à compreensão da disciplina de algoritmos.

Convém enfatizar que esta classe de dificuldades está normalmente presente e é também recorrente entre os alunos típicos, ditos “normais”. Segundo consulta feita ao CRCA – Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM a ocorrência de insucesso na aprovação em tempo normal nesta unidade é significativa, apresentando índices de reprovação que ultrapassam 50 por cento dos alunos, ou seja, a maioria fica retida na disciplina por um ou mais períodos.

Castro *et al.* (2003) conclui em suas análises que as dificuldades encontradas pelos alunos com respeito a esta categoria de conteúdos matemáticos estão fortemente conectadas à experiência de primeiro contato com matérias de raciocínio lógico. Vários estudos demonstram a existência de um alto índice de reprovação e evasão nas disciplinas e cursos ligados às ciências exatas em geral. Gomes e Mendes (2015) evidenciam em suas análises que os estudantes em geral tendem a apresentar diversos problemas de ordem matemática. Entre eles: ausência de entendimento básico em lógica, inabilidade em realização de cálculos, insuficiente domínio de conceitos abstratos, incapacidade quanto à interpretação/compreensão e resolução de problemas que envolvem fórmulas matemáticas e outras.

À vista disso, percebe-se que a presença de dificuldades quanto à assimilação de disciplinas relacionadas a raciocínios matemáticos de maior grau de complexidade não é um fato restrito apenas a alunos com deficiência e pessoas surdas. Entretanto, especificamente o aluno surdo, em razão de sua especificidade linguística aqui abordada, possivelmente enfrenta um nível ainda mais proeminente desse tipo de adversidade, o que de fato se verificou no caso específico da experiência aqui relatada.

Uma parte importante dos obstáculos presentes neste processo deve-se justamente à carência de sinais formais que correspondam a diversos termos empregados nas disciplinas.

⁶ Registra-se que o mencionado aluno se desligou do curso durante o andamento do projeto de extensão aqui descrito (o projeto seguiu adiante mesmo diante deste fato), o que nos parece causa motivadora para que novos trabalhos correlatos ao tema possam ser produzidos.

Vale enfatizar que, como parte das ações desenvolvidas durante o andamento da presente pesquisa, esta autora, junto ao NAPNE, iniciou um projeto de extensão com alunos e professores da área com o fim de produzir material didático para suprir a mencionada ausência de sinais específicos.

Tal projeto fundamenta-se no objetivo de pesquisa e catalogação de sinais existentes relacionados à disciplina de algoritmos e criação – obedecendo sincronia às regras morfológicas da Libras, em conjunto com a comunidade surda e profissionais da área - dos outros sinais necessários e ainda não formalmente estabelecidos, identificando-lhes o nome, imagem, sinal e descrição, tanto na língua de sinais quanto na língua portuguesa.

Após a finalização deste projeto de extensão e a partir do material produzido, pretende-se desenvolver uma ferramenta didática inclusiva que contemple a realidade da pessoa surda de forma significativa, possibilitando-lhe um melhor acesso aos conteúdos da disciplina de algoritmos. É importante destacar que o projeto mencionado se encontra, à época da finalização desta pesquisa, em andamento, na fase de levantamento de termos importantes e busca pelos sinais equivalentes já existentes. O próximo passo, como já referido, será dedicado à composição de sinais necessários ainda inexistentes.

A Morfologia de Libras - seção da Linguística que se ocupa do “(...) estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 86), em síntese, nos aponta que os sinais devem ser fundamentalmente constituídos a partir: da configuração de mãos, movimento, orientação e ponto de articulação.

Assim, de modo geral, no campo da Libras os sinais são compostos através da associação de formas e de movimentos das mãos empregando pontos de referência no corpo e/ou no espaço. Por não ser objetivo desta pesquisa adentrar à seara dos detalhes complexos que envolvem os estudos envolvidos no processo de formação de sinais em Libras, recomenda-se, em caso de interesse, a leitura das autoras acima referenciadas para aprofundamento sobre o tema.

As Imagens (**Imagem 3**, **Imagem 4**, **Imagem 5** e **Imagem 6**), representam exemplos de sinalização a respeito de como são formados os sinais em Libras, bem como alguns sinais vinculados ao cotidiano do IFTM:

Imagem 3: Sinal em Libras “Libras”



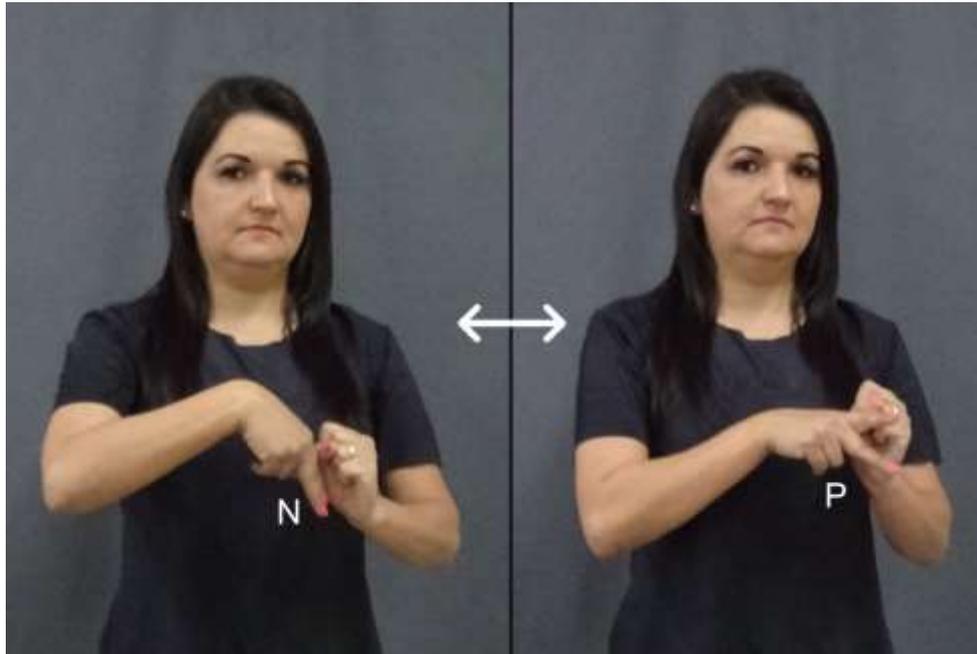
Fonte: própria autora, Foto: Angélica Gonçalves, Intérprete: Marina Valim

Imagem 4: Sinal em Libras “IFTM”



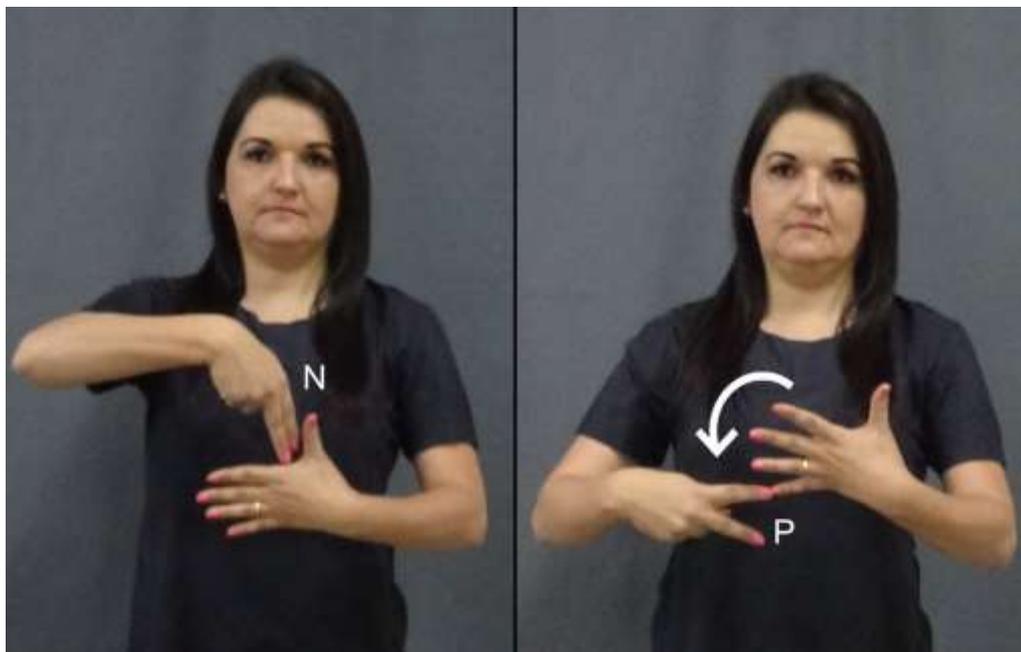
Fonte: própria autora, Foto: Angélica Gonçalves, intérprete: Marina Valim

Imagem 5: Sinal em Libras “NAPNE (1)”



Fonte: IFES, Foto: Angélica Gonçalves, intérprete: Marina Valim

Imagem 6: Sinal em Libras “NAPNE (2)”



Fonte: própria autora, Foto: Angélica Gonçalves, intérprete: Marina Valim

A finalidade de se descrever este sucinto relato de experiência é, à guisa de pequena amostra experiencial, traçar um panorama descritivo que aponta algumas das dificuldades comuns vivenciadas no processo de efetivação de estratégias e recursos educacionais inclusivos no ambiente do cotidiano prático da instituição IFTM, o que não deixa de representar situações desafiadoras implicadas no cenário mais amplo da rede federal de ensino tecnológico e ensino público brasileiro de forma geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa tivemos a oportunidade de compreender melhor o desenvolvimento da educação tecnológica em geral e o modo como está constituído o IFTM. Nos ocupamos em ampliar o entendimento sobre algumas das particulares características e obstáculos historicamente vivenciados pelas pessoas com deficiência e, em especial, a pessoa surda, em seu processo de busca por uma real e efetiva inclusão socioeducacional. Aprofundamos um pouco com o percebimento do valor inestimável da Libras e do intérprete de sinais enquanto recursos basilares para a defesa e garantia dos direitos da comunidade surda nacional. Adentramos em maiores detalhes à esfera da Educação para verificar nas situações institucionais como se dá, na prática, a acessibilidade do estudante surdo no âmbito do IFTM – Campus UPT e que espécies de entraves e obstáculos surgem neste processo, bem como as alternativas possíveis para sua superação.

Diante desta avaliação, identificou-se que alguns dos principais problemas a serem superados relacionam-se às dificuldades linguísticas comuns à pessoa surda, visto que a Língua Portuguesa não é sua língua materna. O domínio do Português, no caso dos surdos, é frequentemente é caracterizado por limitações significativas e as realidades que lhes são apreensíveis e comunicáveis vinculam-se necessariamente à língua de sinais. Este fato, ao ser ignorado, torna-se uma possível causa de *déficit* educacional.

Além da complexidade envolvida no processo de tradução simultânea em si, a inserção do tradutor no ambiente dinâmico da sala de aula requer maior conscientização do meio docente quanto a seu real papel, principalmente no que se refere às atribuições e limites de atuação típicas deste profissional. Outra questão importante conecta-se à ausência de sinais específicos em Libras correspondentes a termos técnicos de determinadas disciplinas do conhecimento – a exemplo da disciplina de Algoritmo, o que leva a um acréscimo de dificuldades quanto ao acesso e compreensão desses conteúdos.

Sobre as especificidades aqui abordadas não se encontram muitos materiais produzidos disponíveis, o que sinaliza a existência de um fértil campo de investigação a ser melhor explorado, estudado, analisado e trabalhado futuramente. Como contribuição de incentivo para que outras pesquisas e projetos venham a ser desenvolvidos nesta linha, entende-se como alternativa promissora a formação de grupos de trabalho compostos por especialistas da área, tradutores e pessoas surdas, dedicados à pesquisa e composição dos mencionados sinais ainda inexistentes. Destas iniciativas podem surgir importantes ferramentas pedagógicas, a exemplo de catálogos e dicionários de termos técnicos em língua de sinais, apostilas, livros, vídeos ou mesmo aplicativos.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO, Dicionário Online, 2019. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com>>. Acesso em: 30 de jun. de 2019.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1988.

BERTHIER, F. Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée. In LANE, H. E PHILIP, F. **The deaf experience: classics in language and education**, tradução do original francês para o inglês de Philip, F. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984 (Texto originalmente publicado em francês em 1840).

BÍBLIA, Português. **Bíblia King James Atualizada** (Português) 2012 Abba Press. Disponível em:< <https://bibliaportugues.com/kja/leviticus/21.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Recuperado em 4 de março, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em 14 de maio de 2019.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de Julho de 2015. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> . Acesso em : 4 ago. 2018.

_____. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. p. 28.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de Dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, DF, dez 2008.

_____. **O plano de desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas – PDE – Ministério da Educação**, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em 1 maio de 2019.

_____. **Uma nova proposta de educação profissional tecnológica: concepções e diretrizes dos institutos federais**. Brasília, DF: MEC-SETEC, 2010.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 2 jun. de 2019.

CAMPOS, M. L. I. L. SANTOS, L. F. **Ensino de LIBRAS para futuros professores da educação básica**. In: LACERDA, C. B. F. SANTOS, L. F. (Org.) *Tenho um aluno surdo, e agora?: Introdução à LIBRAS e educação de surdos*. São Carlos: EdUFCSCar, 2013. Cap. 14, p. 237-250.

CASTRO, C. T.; CASTRO JUNIOR, A., MENESES, C., B., M. E RAUBER, M.; **Utilizando Programação Funcional em Disciplinas Introdutórias de Computação**. XI Workshop de Educação em Computação – WEI. Campinas/SP. 2003.

DORZIAT, A. **Concepções de surdez e de escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em escola pública de surdos**. 1999. 230f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos, 1964 - *Escola de economia rural doméstica: ensino secundário profissionalizante no Triângulo Mineiro (1953-1997)*. 2012. 294 f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GOMES, A. J.; MENDES, A. J. **À procura de um contexto para apoiar a aprendizagem inicial de programação**. Educação, Formação & Tecnologias. v. 8, n. 1, p. 13-27. maio/2015.

HOBBSAWM, E. **A era das revoluções: 1789-1848**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

IACHINSKI, Luci Teixeira *et al* . **A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente**. Audiol., Commun. Res., São Paulo , v. 24, e2070, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2317-6431-2018-2070>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

IFTM. **IFTM: Institucional**, 2018. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/uberaba/instituto/>>. Acesso em: 18 de nov. de 2018.

_____. **PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) – 2013**. Resolução n. 05/2014, de 27 de Março de 2014. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/pdi/historico/download/plano_de_desenvolvimento_institucional_aprovado_consop.pdf>. Acesso em 20 dez 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

_____. **Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência** (2012). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma da educação profissional no Brasil dos anos noventa**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C.B.F. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009

LYONS, J. **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Revista CEJ, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: <<http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/622>>. Acesso em 10 fev. 2019.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Educação de Surdos no Paradoxo da Inclusão com Intérprete de Língua de Sinais: relações de poder e (re) criações do sujeito**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NASCIMENTO, M. V. B. **Tradutor intérprete de libras/português: Formação política e política de formação.** In: ALBRES, N.A; SANTIAGO, V. A. (Orgs.) *Libras em estudo: tradução interpretação.* São Paulo: FENEIS, 2012. 219 p.

OMS. Organização Mundial de Saúde adverte que 900 milhões de pessoas podem ter surdez até 2050. **Agência Brasil. Empresa Brasil de Comunicação.** Brasília, 01 de mar. de 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2018-03/oms-adverte-que-900-milhoes-de-pessoas-podem-ter-surdez-ate-2050>>. Acesso em: 29 de jun. de 2019.

OMS. Organização Mundial de Saúde. (2012). **WHO Global estimates on prevalence of hearing loss.** Disponível em: <http://www.who.int/pbd/deafness/WHO_GE_HL.pdf>. Acesso em 29 de jun. de 2019.

ONU . Organização das Nações Unidas. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes.** Disponível em: . Acesso em: 07 jul. 2019.

_____ (2015). **O que são Direitos Humanos?.** Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/definicao/>>. Acesso em 31 maio 2019.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Moderna, 2011.

PAGURA, R. **A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores.** In: D.E.L.T.A., São Paulo, v.19, Especial, 2003, p.209-236. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v19nspe/13.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

PEIXOTO FILHO, J. P.; SILVA, C. R. C. ; GODINHO, A. C. F. . **Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: Origem e contextos atuais.** In: VI SITRE - Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade, 2016, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: CEFET-MG/UEMG/UFMG/UFV, 2016. Disponível em: <http://www.sitre.cefetmg.br/arquivos/Anais/GT-10/sitreGT10i137_-_REDE_FEDERAL_DE_EDUCAxO_PROFIOSSIONAL_E_TECNOLxGICA_ORIGEM_E_CONTEXTOS_ATUAIS.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2018.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos.** Educ. rev., Curitiba , n. spe-2, p. 143-157, 2014 . Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37236>>. Acesso em 29 jun. 2019.

PERLIN, G. **A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais.** Educação Temática Digital, v. 7, n. 2, p.135-146, 2006. Disponível em: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-101659>>. Acesso em: 4 jul. 2019.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência.** Educação e Sociedade, v.34, n.123, p.459-475. 2013.

QUADROS, Ronice Müller de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos.** Art Med. 2004.

_____ **Políticas Lingüísticas e Educação de Surdos em Santa Catarina: espaço de negociações.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **A realidade plurimultilíngue brasileira: línguas de sinais e políticas linguísticas.** Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 19, p. 43-69, 2014.

SALES, A. M. *et al.* **Deficiência auditiva e surdez: visão clínica e educacional.** Seminário apresentado na Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2010.

- SCHOPENHAUER, Arthur. **On Language and Words**. In: Shulte, Rainer; Biguenet, John. (editores) *Theories of Translation: an anthology of essays from Dryden to Derrida*. Chicago e London : The University of Chicago Press, 1992, p.32-35.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Deficiência auditiva** / organizado por Giusepe Rinaldi *et al.* Brasília: SEESP. 1997.
- SEGALA, Rimar. **Tradução intermodal e intersemiótica/interlinguística: português escrito para a língua de sinais**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) Universidade Federal de Santa Catarina. 2010.
- SILVA, Keli Simões Xavier; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso**. *Educ. Real.*, Porto Alegre , v. 41, n. 3, p. 695-712, Set. 2016 . Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661085>>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje**. São Paulo: Dedas, 1986.
- SILVA, Paula Francisca da; MELO, Savana Diniz Gomes. **O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior**. *Educ. Pesqui.*, São Paulo , v. 44, e177066, 2018 . Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844177066>>. Acesso em: 18 nov. 2018.
- SILVA, S. G. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. 2008. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91989>>. Acesso em: 22 mar. 2019.
- SILVA, T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000.
- SKLIAR, Carlos A. **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- _____. **A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 15-32, 1999.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove; PHILLIPSON, Robert; RANNUT, Mart (Ed.). **Linguistic Human Rights: overcoming linguistic discrimination**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1995.
- SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF, 1999.
- UNESCO (1996) **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona. Disponível em:< <http://www.penclubportugues.org/comites/declaracao-universal-dos-direitos-linguisticos/>>. Acesso em: 31 maio 2019.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão como dominação do outro pelo mesmo**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MICHEL FOUCAULT, 4., 2011, São Paulo. Anais. São Paulo: 2011. P. 1-12. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-lobes-inclusao-como-dominacao.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2019.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas: Tomo V**. Madrid: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor. 1997.

WFD. World Federation of the Deaf (2003) **Position Paper regarding the United Nations Convention on the Rights of People with Disabilities**. Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities. Nova Iorque, 24 de jun. de 2003. Disponível em: <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/contrib-wfd.htm>>. Acesso em 29 de jun. de 2019.