

Construindo Caminhos: Educação Profissional e Tecnológica Emancipadora para a Comunidade Surda

Building Paths: Emancipatory Professional and Technological Education for the Deaf Community

Construyendo Caminos: Educación Profesional y Tecnológica Emancipadora para la Comunidad Sorda

Samara dos Santos  

Jorge da Cunha Dutra  

Resumo

Este artigo constitui um recorte da pesquisa sobre a educação de Surdos na Educação Profissional e Tecnológica, e tem como objetivo geral analisar as percepções de Surdos vinculados ao ensino técnico integrado ao ensino médio do Instituto Federal Catarinense, usuários da língua brasileira de sinais. Utilizamos a metodologia de análise do discurso delineada por Orlandi (1984) e a fundamentação teórica e analítica embasada por Ciavatta (2012), Dalcin (2009), Frigotto (2001), Lima (2018), Quadros (2004; 2016), Ramos (2008), Reichert (2015), Rezende (2010; 2022) e outros. Identificamos nos discursos dos estudantes Surdos um efeito de sentido comum: sentimento de desconforto e não pertencimento ao ambiente educacional, refletindo uma falta de afirmação de sua identidade Surda. Essas limitações afastam a possibilidade de assumir um papel protagonista no contexto onde estão inseridos. Concluímos que as condições de produção evidenciam a necessidade urgente de abordagens mais respeitadas e adequadas para proporcionar um caminho em direção a uma educação emancipadora para as pessoas Surdas na Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Surdos; Educação Emancipadora.

Abstract

This article constitutes a section of research on the education of Deaf people in Professional and Technological Education, and aims to analyze the perceptions of Deaf people linked to technical education integrated into high school at the Instituto Federal Catarinense, users of the Brazilian sign language. We used the discourse analysis methodology outlined by Orlandi (1984) and the theoretical and analytical foundation based on Ciavatta (2012), Dalcin (2009), Frigotto (2001), Lima (2018), Quadros (2004; 2016), Ramos (2008), Reichert (2015), Rezende (2010; 2022) and others. We identified a common sense effect in the speeches of Deaf students: a feeling of discomfort and not belonging to the educational environment, reflecting a lack of affirmation of their Deaf identity. These limitations rule out the possibility of assuming a leading role in the context in which they are inserted. We conclude that the production conditions highlight the urgent need for more respectful and appropriate approaches to provide a path towards an emancipatory education for Deaf people in Professional and Technological Education.

Keywords: Professional and Technological Education; Deaf; Emancipatory Education.

Resumen

Este artículo constituye un recorte de la investigación sobre la educación de personas sordas en la Educación Profesional y Tecnológica y tiene como objetivo general analizar las percepciones de los Sordos que utilizan la lengua de señas brasileña vinculados a la educación técnica integrada al bachillerato en el Instituto Federal Catarinense. Utilizando la metodología de análisis del discurso de Orlandi (1984) y la fundamentación teórica y analítica basada en Ciavatta (2012), Dalcin (2009), Frigotto (2001), Lima (2018), Quadros (2004; 2016), Ramos (2008), Reichert (2015), Rezende (2010; 2022) y

otros, se identifica un sentimiento de incomodidad y no pertenencia al ambiente educativo en los discursos de los estudiantes sordos. Estas limitaciones alejan la posibilidad de asumir un papel protagónico en el contexto educativo. Se concluye que las condiciones de producción evidencian la necesidad urgente de enfoques más respetuosos y adecuados para proporcionar un camino hacia una educación emancipadora para las personas sordas en la Educación Profesional y Tecnológica.

Palabras clave: Educación Profesional y Tecnológica; Sordos; Educación emancipadora.

Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT e teve como objetivo geral analisar as percepções de estudantes Surdos vinculados ao ensino técnico integrado ao ensino médio - EMI do Instituto Federal Catarinense - IFC, usuários da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Na primeira seção, apresentaremos detalhadamente a metodologia adotada neste estudo, explicando os procedimentos empregados na coleta e análise dos dados, a saber, a Análise de Discurso - AD. A segunda seção consistirá na AD de 12 Recortes Discursivos - RDs, nos quais exploramos as percepções dos estudantes Surdos, utilizando como referência os estudos de autores renomados, tais como Orlandi (1984, 2007), Dalcin (2009), Lima (2018), Quadros (2004, 2016), Perlin (2004), Reichert (2015), Rezende (2010, 2022), Rodrigues (2018) e Strobel (2013). Por fim, na terceira seção, a discussão, apresentaremos as bases teórico-ideológicas da Educação Profissional e Tecnológica - EPT, explorando as contribuições de Ciavatta (2012), Frigotto (2001) e Ramos (2008). Este delineamento visa proporcionar uma melhor compreensão das análises realizadas e promover uma discussão fundamentada sobre as percepções dos estudantes Surdos na EPT.

Finalmente, a conclusão do presente trabalho destaca a importância de estabelecer ambientes linguísticos em Libras e fomentar o empoderamento dos estudantes Surdos, não apenas para superar desafios educacionais, mas também para contribuir significativamente para sua emancipação em todas as dimensões humanas. O objetivo é proporcionar uma reflexão crítica sobre as condições atuais e buscar caminhos que promovam uma educação justa, respeitando a identidade Surda e capacitando os estudantes para uma participação ativa na sociedade.

1 O método da coleta e da análise de dados

Com o objetivo de investigar as percepções dos sujeitos Surdos envolvidos no EMI do IFC, que são usuários de Libras, em relação à formação oferecida pela instituição e que possam indicar necessidades de aprimoramento na EPT para Surdos, conduzimos entrevistas semiestruturadas com estudantes, egressos e servidores Surdos do IFC; contudo, para este artigo, focamos apenas nas entrevistas com estudantes e egressos.

A pesquisa, de natureza aplicada, adota uma abordagem qualitativa do tipo exploratória. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com os participantes do estudo, e a AD, delineada por Eni Orlandi, foi a metodologia escolhida para

interpretar e compreender os discursos coletados. Essa abordagem metodológica permite uma análise aprofundada das percepções e discursos dos estudantes Surdos, contribuindo para a construção de conhecimento relevante na área da EPT.

Para fundamentar nossa abordagem analítica e compreender os procedimentos metodológicos, entre as análises para conhecer as condições de produção dos discursos e as novas formações ideológicas que a comunidade Surda está buscando, apresentaremos os conceitos associados à AD, proporcionando uma base conceitual para nossa investigação. Integrar esses conceitos à análise dos discursos permitirá uma compreensão mais significativa e contextualizada dos sentidos produzidos e das dinâmicas ideológicas presentes na comunidade Surda.

2 Análise de discurso de 12 recortes discursivos

Para analisar o nosso conjunto de dados, optamos pelo conceito de recorte, conforme proposto por Orlandi (1984). Nessa perspectiva, o recorte é uma unidade discursiva que relaciona a linguagem à situação, estabelecendo uma distinção em relação ao conceito de segmento linguístico. Fundamentalmente, o recorte representa um fragmento da situação discursiva, conforme destacado por Orlandi (1984).

Os participantes, todos Surdos e vinculados ao IFC, foram individualmente abordados e convidados a participar das entrevistas, as quais poderiam ser conduzidas presencialmente ou virtualmente. É possível verificar os detalhes operacionais de organização das entrevistas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Campus, vínculo e forma de entrevista

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

Fonte: Elaboração própria

De acordo com os princípios éticos relacionados à pesquisa com seres humanos, os Recortes Discursivos - RD não identificam os participantes por meio de seus nomes, campus ou vínculos reais. Além disso, os gêneros dos estudantes Surdos - masculino/feminino foram representados de maneira uniforme, utilizando artigos e pronomes no gênero masculino, seguido de "(a)" entre parênteses. Os RDs foram

numerados sequencialmente, começando por RD1, RD2, RD3, e assim por diante.

A entrevista foi conduzida em Libras, pois a pesquisadora é fluente nessa língua, sendo ela, ademais, tradutora e intérprete de Libras/português. Essa escolha linguística possibilitou uma comunicação mais fluída, respeitando a produção natural dos Surdos. Vale ressaltar que as entrevistas foram posteriormente traduzidas para o português escrito, mantendo o máximo de equivalência de sentido da língua fonte para a língua alvo.

Para este artigo, selecionamos 12 recortes discursivos. Nesta seção, iniciaremos a análise desses recortes, com a explicação vinculada ao dispositivo analítico, ou seja, à fundamentação da análise, e a apresentação de conceitos da teoria de AD. Em seguida, apresentamos a análise do primeiro recorte: *RD1: “Os professores eram ouvintes e os alunos também eram ouvintes. Tinha intérprete de Libras. Eu era o(a) único(a) Surdo(a) na sala”.* (Estudante A)

No primeiro RD, evidencia-se que a expressão “eu era o(a) único(a) Surdo(a) na sala”, a qual transmite uma sensação de isolamento, solidão e falta de identificação. Nesse contexto, uma única pessoa encontrava-se em uma posição desprivilegiada, sem compartilhar a mesma cultura e língua que os demais. Esse tipo de relato é comum nas histórias de muitas pessoas surdas no Brasil, os quais, desde a denominada Zona de Conflito (Lima, 2018), têm experienciado e continuam a experimentar uma modalidade de Educação Inclusiva não respaldado pelos estudos Surdos.

Conforme abordado por Lima (2018), a trajetória da educação pública para Surdos pode ser dividida em três fases distintas: Zona de Conforto, Zona de Conflito e Zona de Equilíbrio. Durante o processo de democratização da educação brasileira, marcado pela promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação destinada aos Surdos encontrava-se na Zona de Conforto. Nesse contexto, a democratização abrangia predominantemente as pessoas enquadradas no padrão ouvinte. A responsabilidade pela educação dos Surdos recaía sobre instituições especializadas, inseridas na perspectiva da educação especial. Consequentemente, outras instituições, também aquelas de EPT, permaneciam na Zona de Conforto, desobrigadas de atender a esse público específico.

A Zona de Conflito surge com a implementação da Educação Inclusiva, influenciada pela Conferência de Jomtien e pela Declaração de Salamanca. Essas iniciativas estabeleceram a filosofia da Educação para Todos e a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais. Nesse contexto, as escolas foram designadas para receber todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, deficiências ou especificidades, abrangendo tanto Surdos quanto ouvintes, com a obrigação de proporcionar uma educação de qualidade adaptada às suas necessidades individuais.

Nesse cenário, as instituições educacionais, incluindo as de EPT, tiveram que ajustar suas estruturas e métodos de ensino para atender ao público Surdo, levando em consideração suas diferenças culturais e linguísticas, sem subestimar sua capacidade cognitiva e linguística (Lima, 2018). Em outras palavras, tornou-se necessário nas escolas contar com intérpretes de Libras para acompanhar os estudantes Surdos e oferecer Atendimento Educacional Especializado - AEE, “que não foi visada como uma questão de uma formação complementar, mas segundo a comunidade Surda, uma busca dos padrões

de normalidade” (Lima, 2018, p. 377). Neste sentido, podemos verificar a necessidade de atendimento dessa demanda nas falas dos estudantes destacadas a seguir:

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

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

Nos RDs 2 e 3, observamos novamente a ressonância dos significados associados a uma formação humana na escola regular, caracterizada por uma estrutura seriamente comprometida, na qual os sujeitos Surdos foram relegados à margem. Nesse período em que fomos impulsionados por uma Educação para Todos, surge a contradição evidente, excluindo aqueles para os quais não é possível assegurar a presença de intérpretes de Libras. No entanto, a ausência de intérpretes não representa a única contradição.

Lima atribuiu à fase da Educação Inclusiva para Surdos o termo “Zona de Conflito”, enfatizando que este modelo não assegura a qualidade de ensino necessária para esse grupo. Concordando com a autora, destaca-se que a educação de Surdos deve adotar uma perspectiva bilíngue, na qual a Libras seja a língua de instrução, e os professores sejam bilíngues em Libras/português. As aulas devem ser planejadas e estruturadas para acolher e promover a cultura Surda, bem como o modo singular como os Surdos interpretam o mundo.

Na educação considerada inclusiva, o ambiente é predominantemente voltado para a maioria dos estudantes ouvintes. As aulas são originalmente planejadas para atender aos ouvintes, com poucos ajustes para acomodar o estudante Surdo. Os pares Surdos frequentemente permanecem isolados e não há ações diárias que promovam a Libras, a cultura Surda, a sua literatura, a sua história e a identificação com o professor Surdo.

Quando consultamos o Quadro 1, no IFC, observamos que os estudantes estão em campi diferentes, e em nenhum caso houve mais de um estudante Surdo da mesma turma, conforme mencionado no parágrafo anterior. Outro aspecto que impacta a qualidade da educação para Surdos no IFC e em outras instituições de educação inclusiva pode ser identificado no RD4:

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

No RD4, percebemos que a responsabilidade de mediar o conhecimento recai sobre o intérprete de Libras. Para efeitos de análise, podemos reinterpretar o sentido de "a intérprete não conseguir entender" como "o professor não conseguiu entender [a necessidade de preparar a aula para o(a) estudante Surdo]". Essas questões, juntamente com outras exploradas neste artigo, reforçam a ideia de que a educação de Surdos seria mais bem respaldada em classes bilíngues Libras-português. Conforme Lima (2018, p. 337-338, grifo nosso),

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

Então, a Zona de Equilíbrio proposta por Lima é compreendida como o equilíbrio almejado numa perspectiva de ensino bilíngue para Surdos, garantindo assim uma verdadeira inclusão que respeite e acolha as diferenças. Isso implica fomentar a criação de escolas bilíngues para Surdos, com formação em Pedagogia Bilíngue para professores Surdos e ouvintes fluentes em Libras. Além disso, deve-se instituir um currículo que abranja as questões específicas da cultura Surda, indo além do ensino das disciplinas propedêuticas. Esse currículo integrado deve incluir elementos como identidade Surda, movimentos culturais, ensino da gramática da Libras, ensino da língua portuguesa como segunda língua, entre outros aspectos significativos.

Além disso, para entender as condições de produção, questionamos os estudantes sobre sua convivência com a comunidade Surda, seja por meio de associações de Surdos, amigos e/ou familiares Surdos, e eventos promovidos pelo IFC que pudessem proporcionar interações com outros Surdos usuários de Libras. As respostas foram sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 2 - Relacionamento com outros Surdos

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

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

Podemos observar que as perspectivas desses estudantes foram restritas a poucas interações com outros Surdos, distantes de referências identitárias e do reconhecimento de sua singularidade como indivíduos Surdo, bem como da história e uma luta não apenas individual, mas também coletiva. O estudante B, que mantém contato com seus pares, apresentou respostas mais elaboradas, demonstrando uma maior consciência da importância de sua participação.

A falta de acesso à informação e a construção de significados mais complexos por meio de sua língua de conforto - Libras prejudicam a elaboração de opiniões, limitando-se a questões concretas ou carentes de reflexão, como evidenciado nos RDs 5, cuja pergunta foi: “Conte algumas experiências positivas que você viveu no IFC que te fez sentir motivado a frequentar”; e 6: “O que você acha que o IFC poderia fazer para melhorar sua aprendizagem e participação?”:

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

Um outro entrevistado respondeu o seguinte: *RD6: “Não sei o que poderiam fazer”*. (Estudante C). Se considerarmos apenas o texto do RD5, e não o discurso em sua totalidade, percebemos que a motivação do(a) estudante para frequentar as aulas está relacionada à nova estrutura do refeitório e à interação com intérpretes, uma vez que os colegas ouvintes não dominam a Libras. No entanto, na perspectiva da AD, a primeira lembrança positiva desse(a) estudante está vinculada à infraestrutura física do novo espaço do refeitório. É esperado que a resposta seja mais elaborada, considerando o contexto da entrevista. No RD6, o(a) estudante optou por não fornecer uma resposta específica, indicando uma dificuldade em identificar possíveis melhorias, embora tenha mencionado diversas limitações do campus.

Continuando a análise, Rezende (2022) ressaltou, em sua apresentação de pós-doutoramento, um dado relevante sobre a educação de Surdos em escolas inclusivas, evidenciado por gráficos estatísticos apresentados pela autora. Em comparação com os ouvintes, observa-se um aumento significativo no número de matrículas de Surdos na Educação de Jovens e Adultos, atingindo 41% em 2014, em contraste com a média de 6% nas matrículas de ouvintes entre 2006 e 2020. Isso indica que os estudantes Surdos não estão frequentando as séries correspondentes à sua idade. Nessa perspectiva, constatamos que a maioria dos estudantes entrevistados também não está alinhada com a idade/série esperada, conforme indicado no quadro abaixo:

Quadro 3 - Idade/Série estudantes Surdos no EMI do IFC

Estudante	Idade/anos	Ano de curso
A	18	2º ano
B	18	2º ano
C	22	1º ano
D	17 ¹	3º ano

Fonte: Elaboração própria

Os cursos de EMI do IFC têm uma duração de três anos. O curso ideal abrange os 15, 16 e 17 anos, respectivamente, imediatamente após a conclusão do ensino fundamental. Conforme Lima (2018), o ensino fundamental em escola regular apresenta diversas limitações para a Educação de Surdos, pois busca resolver os problemas de ensino em salas mistas, com Surdos e ouvintes, através da alocação de intérpretes de Libras, sem considerar as consequências de um currículo excludente da cultura e identidade Surda.

Quanto aos intérpretes educacionais, atuando de forma isolada e frequentemente sem apoio ou revezamento, suas responsabilidades vão além da simples mediação na comunicação entre estudantes e professores Surdos e os demais ouvintes. Suas funções ultrapassam os limites convencionais de formação, sendo, muitas vezes, erroneamente encarados como os principais responsáveis pela educação dos Surdos em ambientes inclusivos. Essa postura é comum no campo educacional, e a ideologia associada a isso muitas vezes é internalizada pelas pessoas Surdas, sem uma reflexão aprofundada sobre os papéis específicos de cada profissional da educação.

Segundo Orlandi (2007, p. 46), “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”. Nessa perspectiva discursiva, é pertinente considerar o que diz RD7:

RD7: Bom eu lembro que na escola, do primeiro ao nono ano, tinha intérprete sim, só um(a) porque no primeiro ao nono ano era mais simples o conteúdo, eu lembro eu aprendi a professora ensinava não tinha muitos erros ou reclamações tava tudo certo daí depois a professora precisou sair, [Quando você diz professora, se refere à intérprete?] Sim. Daí eu fiquei esperando, naquele ano, outro(a) professor(a), quando a outra professora chegou, “Oi! tudo bem? Prazer em conhecer...” conversamos, eu aprendi bem e depois a minha mãe e meu pai viram que era bom que a filha aprendesse desenvolvesse e também interagisse com essa professora que estava ensinando, que eu aprendesse as coisas da aula eu aprendi bem, até hoje, mas eu lembro um pouco, porque eu era pequena, mas a professora era boa sim, [...] eu sempre levantava a mão e perguntava se eu tinha alguma dúvida, como o que significava alguma palavra, a professora intérprete explicava, eu entendia. (Estudante B).

¹ O/A Estudante D é egresso/a e concluiu o curso aos 17 anos.

Aqui, reafirmamos três elementos enunciados que já se incorporaram à ideologia discursiva dos estudantes Surdos que participam de instituições de educação inclusiva. O primeiro consiste em atribuir aos intérpretes responsabilidades de professor, resultando em um deslocamento de sentido. O segundo aponta que a razão para ter apenas um intérprete no ensino fundamental é atribuída à simplicidade do conteúdo. Em terceiro lugar, destaca-se uma mudança quando a intérprete original precisa sair, e outra assume; o(a) estudante menciona uma interação inicial positiva com a nova intérprete, indicando que a relação entre estudante e intérprete também é quase de dependência. Esses enunciados podem ser encontrados em outras referências teóricas, como a de Quadros (2004, p. 60), elaborada para a Secretaria de Educação Especial, quando a Educação de Surdos estava vinculada a essa secretaria na época:

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

Quanto à justificativa de ter apenas um intérprete no ensino fundamental, alegando que o conteúdo é mais simples, é importante destacar que essa afirmação não corresponde à realidade. Pelo contrário, essa concepção reflete as formações ideológicas presentes no contexto. É fundamental ressaltar que o processo de tradução/interpretação demanda competências, habilidades e esforços mentais significativos para sua execução. Negligenciar esses elementos pode resultar em prejuízos no processo de tradução ou até mesmo na inversão de papéis, como já abordado anteriormente.

A competência do tradutor resulta da combinação de cinco tipos de conhecimento: o da língua fonte, língua-alvo, tipo de texto, área específica e conhecimento contrastivo. O conhecimento contrastivo, em particular, envolve a comparação entre a língua fonte e a língua-alvo para identificar semelhanças e diferenças. Isso capacita o tradutor a lidar com desafios de transferência e a tomar decisões precisas durante o processo de tradução. Além disso, destaca-se a importância de os tradutores/intérpretes desenvolverem continuamente habilidades de codificação e decodificação, incorporando competências organizacionais, pragmáticas e estratégicas (Rodrigues, 2018).

Na tradução/interpretação, o processo envolve o processamento mental do texto fonte, a transferência e o processamento do texto alvo (Rodrigues, 2018). Ao contrário do que é comumente divulgado, o trabalho do intérprete revela-se como altamente complexo. Ter apenas um profissional em sala de aula configura-se como uma precariedade e um descaso com as condições laborais da categoria. Conforme citado por Lima (2018, p. 322):

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

Torna-se evidente que a perspectiva de inclusão educacional para os estudantes Surdos, vinculada à sua participação em salas de aula heterogêneas, isto é, compostas por estudantes Surdos, ouvintes e professores monolíngues com intérprete de Libras, demonstra-se inadequada. Essa perspectiva é promovida por uma política econômica neoliberal que busca diminuir os recursos públicos destinados à educação de comunidades minoritárias, mesmo que tais ações tenham impactos significativos no desenvolvimento integral das pessoas Surdas (Lima, 2018).

Essa ideologia permeia as formações imaginárias dos indivíduos, sugerindo que os Surdos são percebidos como inferiores aos ouvintes devido à necessidade de recursos adicionais, como intérpretes de Libras, adaptações individualizadas e auxílio por serem Surdos, destacados pela condição auditiva. Além disso, são inseridos em ambientes predominantemente ocupados por ouvintes, sendo compelidos a se esforçarem para serem compreendidos como pessoas Surdas, mesmo já possuindo uma língua e cultura próprias. Enquanto isso, os ouvintes se percebem superiores devido à audição plena, dispensando adaptações individualizadas, prescindindo de auxílio por serem ouvintes e não sendo obrigados a compartilhar salas de aula majoritariamente ocupadas por estranhos à sua cultura em seu próprio país. Assim, os ouvintes não enfrentam a necessidade de se esforçarem para serem compreendidos como pessoas ouvintes. Nesse contexto, introduzimos o relato do RD8:

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

Em decorrência do Congresso de Milão em 1880, no qual as línguas de sinais foram proibidas, estabelecendo-se o método do oralismo puro para a educação de Surdos, uma abordagem que persistiu devido à imposição ouvintista por quase cem anos, muitas famílias ainda acreditam que a forma correta para um Surdo integrar-se à comunidade é através da correção da sua condição. Após o mencionado congresso, a maioria dos países adotou essas definições, resultando em um declínio significativo na qualidade da educação para Surdos. Isso resultou em tentativas de corrigir os indivíduos Surdos por meio de métodos como leitura labial, oralização e utilização de tecnologias biomédicas, como o implante coclear, por exemplo. Essas abordagens funcionaram e ainda funcionam como estratégias de poder para corrigir os Surdos, sendo amplamente presentes em ambientes

educacionais, clínicas e também nas dinâmicas familiares. Essa prática representa uma institucionalização da normatização dos Surdos (Rezende, 2010).

A persistente perspectiva de buscar a normalização do Surdo impacta suas vidas de maneira significativa, causando diversos desconfortos em suas interações sociais e na própria percepção de si mesmos como sujeitos de direitos.

Reichert abordou em sua dissertação a perspectiva cultural sócio-antropológica da surdez. Concordando com o autor, defendemos que há uma distinção entre pessoa com surdez e o Surdo. Para ele,

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

Nesse cenário, os indivíduos com surdez que se autodefinem como pessoas com Deficiência Auditiva - DA e assim o fazem devido às formações discursivas do seu meio social, sendo orientados a adotar essa postura e "são influenciados socialmente a buscar uma constante aproximação do estereótipo de sujeito imposto pelo padrão da norma, ou seja, devem desenvolver-se de maneira a parecer o mais possível com quem ouve e fala" (Reichert, 2015, p. 24). Essa visão pode ser observada no RD9:

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

Nos RDs 8 e 9, é possível identificar a existência de uma formação imaginária hierárquica, de relação de forças, com predominância da maioria ouvinte e ouvintista. No RD 8, nota-se que o(a) Surdo(a) foi orientado a adquirir habilidades de oralização e leitura labial, participando de sessões fonoaudiológicas na busca por se equiparar aos ouvintes. No RD 9, observa-se a predominância do silêncio, contraditoriamente, mesmo quando a pessoa Surda é oralizada. Neste caso, ela se abstém de participar, movida pelo receio de enfrentar rejeição devido à sua diferença cultural, que nem mesmo reconhece em si mesma. No que diz respeito às formações discursivas que envolvem a ideologia e a produção de sentidos sobre as pessoas Surdas no contexto sócio-histórico-ideológico atual,

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

No que se refere a situações cotidianas, apresentamos um RD que destaca um relato durante o período de retorno às aulas após o isolamento social devido à pandemia da Covid-19:

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

No RD 10, ocorre um deslocamento de sentidos em relação à possibilidade de remover ou não a máscara de proteção. Este contexto se desenrola durante uma situação de pandemia global, na qual, no âmbito institucional, o uso de máscaras foi estabelecido como obrigatório durante o retorno gradual das atividades presenciais. Contudo, para o(a) estudante em questão, que dependia da leitura labial como um dos principais meios de comunicação, a imposição dessa regra representava um dilema devido à falta de um ambiente que considerasse seu direito linguístico.

Nesse cenário, a imposição do uso obrigatório de máscaras como medida para conter a propagação da Covid-19 entrou em conflito com as necessidades do(a) estudante em questão. Este(a) não dispunha de um intérprete de Libras nem de máscaras de proteção acessíveis, que possuísem uma frente transparente para permitir a leitura labial. A dependência exclusiva da leitura labial como método de comunicação resultava em perdas na compreensão, mas era a única forma viável de comunicação naquele contexto.

Quanto à expressão de ironia em entendi tudo, o efeito de sentido é revelar que o(a) estudante não assimilou completamente a explicação do professor. Na AD, a ironia pode ser interpretada como uma quebra de sentidos, uma vez que expressa uma afirmação cujo significado é o oposto do literal. Apesar de afirmar ter compreendido tudo e pedir desculpas por não ter entendido antes, a expressão facial irônica sugere que, na realidade, o(a) estudante não assimilou a explicação do professor como clara ou suficiente. Evitando pedir ao professor para repetir, o(a) estudante evita colocar a si mesmo(a) em uma posição desconfortável e constrangedora, optando por encerrar a conversa e posteriormente buscar ajuda de um colega. Em outras palavras, a necessidade do(a) estudante não foi atendida. Posteriormente, a dúvida foi esclarecida pelo colega de maneira sucinta.

A característica de resumir é uma ocorrência comum na formação ideológica das pessoas Surdas. Na maioria das famílias, a língua oral-auditiva prevalece, na maioria dos casos são utilizados gestos caseiros para interagir com o Surdo. Isso resulta no Surdo aguardar o término de discussões, conversas e piadas para, então, receber apenas um resumo, o que impacta sua construção identitária, linguística e social. Por exemplo:

o surdo está com fome e faz o gesto caseiro de fome. A mãe prepara o almoço e dá para ele, que se senta e come. Não acontece um diálogo onde a mãe pergunta o que ele quer

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

O padrão de comportamento em relação à educação de Surdos é observado em diferentes contextos, como em instituições de ensino frequentadas por pessoas ouvintes, ambientes de trabalho e em interações com amigos que não fazem uso da Libras. Portanto, a literalidade do RD11 não é desconexa:

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

A comparação realizada pelo(a) estudante entre sua experiência e a dos ouvintes, ao empregar a expressão Todos os ouvintes têm sorte de receber informação pelo ouvido em todo lugar, sabem tudo de português, sugere um efeito de sentido que reflete sentimentos de desigualdade e injustiça em relação ao acesso à língua e à informação. Essa afirmação também pode manifestar um anseio por igualdade e compreensão por parte dos ouvintes.

Na sua subjetividade, é evidente um sentimento de atraso, de defasagem em relação a um padrão considerado normal e uma falta de identificação. Esse sentimento pode ser observado na paráfrase mencionada anteriormente no RD2, respondida em outra pergunta, e também se manifesta no RD12:

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

A distorção idade-série, a utilização de uma língua diferente dos demais, a dificuldade no emprego da língua portuguesa escrita e a aceitação dessas condições revelam simultaneamente efeitos de sentido relacionados à maturidade, ao cansaço e à resistência. Mesmo diante das adversidades presentes naquele contexto, maturidade é percebida na compreensão da sua diferença no ambiente educacional. O cansaço se evidencia pela identificação de uma ruptura discursiva, uma contradição expressa no RD6 e RD12, uma vez que são apresentados vários elementos incômodos, sem conseguir vislumbrar as necessidades de melhoria respectivamente. A resistência se manifesta ao atingir o objetivo de uma influência externa, seguindo a ideologia de concluir os estudos para aumentar seu valor, especialmente no contexto do mercado de trabalho.

Ao aprofundar a análise do RD12, torna-se evidente que a descrição das disciplinas como *mais pesadas* e dos professores como *muito exigentes* e *cobrando muito* revela um sistema educacional que prioriza excessivamente a quantidade de conteúdo em detrimento da compreensão e do bem-estar dos estudantes. É importante ressaltar que essa queixa não deve ser generalizada para todos os docentes, mas representa um fator que pode contribuir para níveis elevados de estresse e pressão sobre os educandos. Isso se torna ainda mais significativo para os estudantes Surdos, para os quais a língua portuguesa é a segunda língua, acentuando os desafios adicionais que enfrentam nesse contexto educacional.

A observação de que o conteúdo é *importante, mas muito texto longo*, juntamente com o apelo por adaptação e resumos em *tópicos mais diretos*, representa uma crítica direta ao currículo e aos métodos pedagógicos. Essa análise sugere uma falha na adaptação do material didático para atender às diversas formas de aprendizado. Indica a necessidade de repensar a abordagem educacional para tornar o conteúdo mais acessível e compreensível, reconhecendo as diferentes maneiras pelas quais os estudantes assimilam informações.

O excessivo enfoque em textos longos e densos, sem oferecer alternativas mais acessíveis, resulta na exclusão de estudantes com dificuldades de leitura e compreensão. Além disso, a constatação de que *todos os setores não sabem Libras* e a necessidade de intérpretes apontam para uma carência de acessibilidade que compromete efetivamente a inclusão, tornando-a não viável para educação de Surdos em escolas de ouvintes, já que evidencia uma deficiência sistêmica na preparação dos setores e da instituição como um todo para acolher devidamente os estudantes Surdos. Torna-se claro a imperatividade de criar um ambiente que valorize e utilize a língua de sinais, evitando que os estudantes se vejam compelidos a buscar soluções alternativas para participar plenamente do processo educacional.

Finalmente, a declaração de que *não tenho nenhum amigo* devido a uma *mentalidade diferente* dos colegas destaca uma potencial segregação social. Isso indica que a cultura escolar não está efetivamente promovendo inclusão e interação entre os educandos, aspectos fundamentais para o aprendizado coletivo.

A pesquisa de mestrado, à qual este artigo se refere, tem como desdobramento a implementação de um produto educacional. Com o objetivo de coletar informações para a elaboração desse produto, os estudantes foram indagados sobre as ações que gostariam de ter encontrado ou de encontrar no IFC, proporcionando uma inclusão e respeito linguístico enquanto pessoas Surdas. As respostas obtidas refletiram paráfrases dos RDs já previamente apresentados, que remontam o apelo pelo ensino de Libras a toda comunidade escolar, adaptação de materiais, formação de professores e flexibilização curricular.

No entanto, a adaptação de materiais reflete uma ideologia que já está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN/1996. Lima (2018) adverte sobre a importância de reavaliar o termo *adaptação* presente nos documentos, argumentando que ele pode ser interpretado como uma tentativa de modelar o ensino de maneira ineficaz.

Nesse sentido ela propõe que o currículo seja *adequado* ou *flexibilizado* em vez de *adaptado*, visando preservar seu compromisso social e promover a valorização da diferença (Lima, 2018). Lima argumenta que, após três décadas de trabalho com a educação inclusiva, desde a Lei de Integração de 1989, não se trata mais de pensar em adaptação curricular, mas sim de planejá-lo e estruturá-lo considerando as diferenças e a diversidade presentes no contexto educacional.

Nessa mesma perspectiva, Quadros (2016, p. 14) afirma que

Garantir uma educação na língua de uma comunidade é organizar a educação a partir dessa língua, pois a língua reflete a organização cultural e social de uma comunidade. As escolas brasileiras estão organizadas a partir da Língua Portuguesa e, por isso, não conseguem criar este espaço na Libras. As escolas de surdos devem ser escolas bilíngues, pensadas a partir da Libras e organizadas para propiciar uma relação com a Língua Portuguesa como segunda língua.

Sobre a capacitação de professores, conforme já exposto por Lima (2018), a formação de professores pode resolver temporariamente a necessidade de planejar as aulas considerando todos os estudantes, mas, em sua maioria, toda a organização curricular é concebida de maneira monolíngue e monocultural - em português e na cultura ouvinte.

Conforme indicado por Quadros (2016), atendendo às demandas de organizações e comunidades de Surdos, bem como políticas linguísticas que adotam uma perspectiva multilíngue, torna-se crucial contemplar aspectos específicos no planejamento linguístico das línguas de sinais. Um desses aspectos consiste na organização sistemática de materiais didáticos em Libras, tanto como primeira língua quanto como segunda língua, reconhecendo a língua de sinais vernácula e a Língua Portuguesa como segunda língua. Essa abordagem busca assegurar que os Surdos tenham acesso a recursos educacionais apropriados, considerando a complexidade e a riqueza da Libras como língua principal, e promovam a aprendizagem de forma integral e omnilateral.

3 Discussão

Conforme Orlandi (2007, p. 30), as condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso” e complementa que “podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato e se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” (Orlandi, 2007, p. 30). Dessa forma, ao examinar os discursos na seção anterior, conseguimos alcançar o objetivo desta pesquisa, identificando as percepções dos estudantes Surdos, logo, as condições de produção presentes em seus discursos.

Sendo assim, observamos que os Surdos na EPT, no caso do IFC, vivenciam: acesso restrito à língua, limitando assim o alcance do conhecimento científico; falta de

contato com outros Surdos contribui para uma compreensão insuficiente de si mesmos; distorções na idade/série; dificuldades em leitura e escrita tanto na segunda língua - português, quanto na língua materna - Libras; desvalorização da língua de sinais em vários contextos; dependência de intérpretes; sentimentos de baixa autoestima, timidez e insegurança; carência de recursos bilíngues Libras/português; falta de informações acessíveis e intérpretes especializados são obstáculos adicionais, mantendo os Surdos distantes de uma participação plena em seu meio educacional, além disso, a perspectiva clínica persiste na sociedade, apesar dos esforços para promover uma visão sócio-antropológica.

Atualmente, a luta por uma Educação integrada, unitária, politécnica e omnilateral é pauta de um movimento que se contrapõe aos interesses hegemônicos do Capital (Ramos, 2008). Dessa maneira, partimos da perspectiva emancipadora da EPT, que pode ser caracterizada como “Uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento ‘sustentável’” (Frigotto, 2001, p. 72-73). Neste sentido, “não basta incluir em uma sociedade desigual, reprodutora da desigualdade. O conceito de inclusão tem de estar vinculado ao de emancipação [...] a transformação do educando em sujeito da história” (Pacheco, 2015, p. 10).

A proposta de formação na EPT abraça conceitos fundamentais, delineados por autores como Ramos (2008) e Ciavatta (2012). A abordagem integrada busca superar a histórica divisão entre trabalho manual e intelectual, almejando uma formação que não apenas contempla a prática operacional, mas também incorpora os conhecimentos científico-tecnológicos subjacentes (Ciavatta, 2012). Deste modo, é importante salientar que com a EPT,

Buscava-se um afastamento das concepções político-pedagógicas adotadas até então, as quais objetivavam o ensino de ofícios e a aquisição de complacência para com as demandas da burguesia. Passou-se, por conseguinte, a pensar em uma formação integral dos sujeitos, com vistas à compreensão da totalidade da cadeia de produção (Fernandes; Lobão; Freitas, 2022, p. 11).

Sendo unitária, a escola visa transcender a dualidade entre formação para o trabalho manual e intelectual, procurando resgatar o verdadeiro significado do trabalho como parte intrínseca do ser humano, integrando ambas as dimensões de maneira coesa (Ramos, 2008).

A perspectiva politécnica da educação propõe um acesso abrangente à cultura, ciência e trabalho, através de uma formação que combina formação básica e profissional. Isso implica a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, orientando os estudantes para uma variedade de escolhas (Ramos, 2008).

Por fim, a educação omnilateral representa uma visão abrangente que considera todas as dimensões que compõem a especificidade humana. Envolve aspectos corpóreos, intelectuais, culturais, educacionais, psicossociais, afetivos, estéticos e lúdicos. Em suma,

busca a formação e emancipação de todos os sentidos humanos, reconhecendo que essas dimensões não são meramente dadas pela natureza (Frigotto, 2012).

Apesar da autonomia atribuída aos Institutos Federais - IFs, a realidade atual da EPT para Surdos revela um percurso desafiador, que, embora alguns considerem utópico, permanece em destaque devido às transformações sociais impulsionadas pelas lutas da comunidade Surda. A defesa da educação bilíngue é uma constante entre os participantes dos movimentos Surdos, refletindo o anseio por uma educação de qualidade que, implicitamente, seja integrada e emancipadora, respeitando a língua materna e a cultura Surda.

A emancipação do estudante Surdo, no contexto abordado, refere-se à sua liberação como sujeito crítico. Busca-se romper com as barreiras que reproduzem discursos opressores, permitindo que o estudante alcance um conhecimento genuíno, livre de influências tendenciosas em direção a uma falsa inclusão educacional. Isso implica reconhecer os impactos dessa filosofia na escola e em si mesmos.

5 Conclusão

A presente pesquisa sobre Educação de Surdos na EPT, com recorte no IFC, mostrou as perspectivas dos estudantes Surdos em relação à sua formação na instituição, revelando os impactos da educação inclusiva na modalidade do ensino técnico integrado ao ensino médio.

Observamos que o público-alvo da pesquisa consiste em indivíduos que compartilham uma cultura comum, uma vez que adotam formas semelhantes de viver em um mundo predominantemente composto por pessoas ouvintes (Perlin, 2004). Entretanto, esses indivíduos nascem em locais geograficamente distantes uns dos outros, e "muitas vezes o processo de transmissão cultural de surdos ocorre com muitos sujeitos surdos somente na idade mais avançada, já adultos, porque a maioria deles tem família de ouvintes" (Strobel, 2013, p. 31), ou ainda "pela imposição ouvintista, nem frequentam as escolas de surdos e ficam sem contato por muito tempo com a comunidade surda" (Strobel, 2013, p. 31).

Sob essa perspectiva, foram conduzidas análises nos RDs dos estudantes Surdos do IFC, compreendendo três estudantes matriculados e um(a) ex-aluno(a), todos inseridos no contexto sócio-histórico-ideológico da inclusão educacional em escolas regulares, nesse caso, no EMI do IFC. Importa ressaltar que $\frac{3}{4}$ (três quartos) desses estudantes apresentam distorção em relação à idade série esperada para a sua fase escolar, e todos têm pais ouvintes. Entre as construções imaginárias estão a posição de estudantes Surdos, provenientes de famílias ouvintes, cuja língua não ostenta o mesmo status linguístico do português e na coleta de dados da pesquisa, foram entrevistados por uma pessoa ouvinte, fluente em Libras, contudo, que não compartilha da mesma diferença.

Nas análises dos RDs, os estudantes expressaram diversas deficiências da instituição, as quais foram identificadas por meio de paráfrases presentes em suas falas. Tais aspectos negativos estão relacionados a condições de produção

semelhantes, como: falta de familiaridade com Libras por parte dos ouvintes, dificuldades com conteúdos complexos elaborados em língua portuguesa, desafios na compreensão de textos extensos, a opção por permanecer em silêncio durante as aulas, resistência em se adaptar ao formato das aulas, dificuldade em compreender o que estava sendo ensinado, e incerteza sobre como é possível aprimorar as condições de ensino e interação na instituição, entre outros.

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

Essas observações estão em consonância com as conclusões de outros autores Surdos e aliados, já apresentados nas análises discursivas, os quais também ressaltaram a relevância de estabelecer ambientes linguísticos em Libras e fomentar o empoderamento dos estudantes Surdos. Dessa forma, eles podem sentir-se mais confortáveis em afirmar sua identidade Surda, contribuindo, por conseguinte, para sua emancipação de todos os sentidos humanos - corpóreos, intelectuais, culturais, educacionais, psicossociais, afetivos, estéticos e lúdicos (Frigotto, 2012).

Referências

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

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

FERNANDES, Irismar Severino da Silva; LOBÃO, Mário Sérgio Pedroza; FREITAS, Renata Gomes de Abreu. Educação profissional e educação de jovens e adultos na rede federal: de um entrelace histórico a uma ação contemporânea. **Revista de Educação Popular**, v. 21, n. 1, p. 230-248, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/62887>. Acesso em: 12 out. 2022.

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

LIMA, Marisa Dias. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os Surdos**. 2018. 454 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de

Uberlândia, Minas Gerais, 2018. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.614>. Acesso em: 13 jun. 2022.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 7 ed. Campinas: Pontes, 2007.

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

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

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas linguísticas, línguas de sinais e educação de surdos. *In*: BIDARRA, Jorge; MARTINS, Tânia Aparecida; SEIDE, Márcia Sipavicius (org.). **Entre a Libras e o Português**: desafios face ao bilinguismo. Londrina: EDUEL, 2016.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

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

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

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

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

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. 2010. 164f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94074>. Acesso em: 28 set. 2023.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Competência em Tradução e Línguas de Sinais: A Modalidade Gestual-Visual e suas Implicações para uma Possível Competência

Tradutória Intermodal. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 1, p. 287–318, jan. 2018.

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

Samara dos Santos

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Graduanda em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia (2013) e Especialista em Língua Brasileira de Sinais - Libras (2017) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Com aprovação no exame Nacional para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras. Atualmente é Tradutora Intérprete de Libras/Português do Instituto Federal Catarinense - Campus Blumenau.

Jorge da Cunha Dutra

Doutor (2014) e Mestre (2010) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPel. Licenciado em Filosofia (2010), pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Licenciado em Pedagogia (2006), pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Atualmente é Professor de Filosofia, Classe DIII, Nível 03 e Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão - DEPE e Diretor Geral Substituto do Instituto Federal Catarinense - Campus Blumenau.