

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

EDUCAÇÃO, IDENTIDADES E CULTURAS SURDAS NO INSTITUTO
FEDERAL DE RORAIMA

WILLIAM JÔNATAS VIDAL COUTINHO

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**EDUCAÇÃO, IDENTIDADES E CULTURAS SURDAS NO INSTITUTO
FEDERAL DE RORAIMA**

WILLIAM JÔNATAS VIDAL COUTINHO

Sob a Orientação do Professor

José Ricardo da Silva Ramos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Dezembro de 2018**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C871e COUTINHO, WILLIAM JÔNATAS VIDAL, 1991-
EDUCAÇÃO, IDENTIDADES E CULTURAS SURDAS NO
INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA / WILLIAM JÔNATAS VIDAL
COUTINHO. - 2018.
87 f.: il.

Orientador: José Ricardo da Silva Ramos.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2018.

1. Surdos. 2. Identidades. 3. Culturas. I. Ramos,
José Ricardo da Silva , 1965-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III.
Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

WILLIAM JÔNATAS VIDAL COUTINHO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 13/12/2018

Jose Ricardo da Silva Ramos, Dr. UFRRJ

Marinalva Silva Oliveira, Dra. UERJ

Lúcio Lugão de Macedo, Dr. UFRRJ

AGRADECIMENTOS

A aquele que estima a união da humana e me deu a paixão e a vocação pelas línguas.

Aos meus pais, Gilvanildes (Flor) e Carlos, por todo esforço na criação e incentivo de sempre continuar a aprender com liberdade de olhar para além do horizonte.

Aos meus amigos Soteropolitanos precursores do aprendizado da Língua de Sinais Brasileira que tanto me incentivaram e me deram forças a seguir aprendendo.

A tantos amigos surdos que me deram espaço de vivenciar a sua língua, comigo riram dos erros em todo o aprendizado e aumentam o valor que dou a humildade.

Aos vinte e nove colegas da Turma de mestrado do PPGEA, IFRR 2016.2, pela bela caminhada de empatia e de ajuda mútua nos estudos, em especial as colegas Francimeire e Aldaíres pela ajuda prática em muitos momentos.

A Thais, professora surda em Minas Gerais, e a Alessandro, servidor do IFBA, pela ajuda com as imagens trabalhadas e incluídas neste trabalho.

Ao Prof. Dr. José Ricardo da Silva Ramos, pela leveza e precisão nas suas orientações, por toda paciência, carinho e dedicação neste período de grande aprendizado e pela confiança de que o trabalho desenvolvido poderá contribuir para a qualidade da educação profissional pública em nosso país.

A todos os meus mestres que contribuíram na minha formação escolar mesmo da tenra infância tendo plena participação na formação da essência do meu ser.

Ao IFRR, pela preocupação com uma educação de qualidade e formação continuada do servidor que levaram a articulação da oferta da Turma do PPGEA-IFRR 2016.2.

Aos alunos surdos do IFRR *Campus Boa Vista* e *Campus Boa Vista Zona Oeste* pela atenção que deram ao tema da minha pesquisa e disposição de bondosamente participarem nela.

Aos profissionais surdos e ouvintes, pesquisadores e compartilhadores do conhecimento que me dá mais capacidade de desenvolver-me profissionalmente e trabalhar em prol da educação.

A todos aqueles que entendem o valor de estar ao lado do outro que também faz parte do mesmo belo todo que chamamos de humanidade.

RESUMO

COUTINHO, William. **Educação, Identidades e Culturas Surdas no Instituto Federal de Roraima**. 2018. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

Trabalhar a inclusão de pessoas surdas na escola meio a diferença linguística é uma questão atual. As estratégias educacionais a serem adotadas exigem que seja dada atenção às diferentes identidades surdas e suas especificidades que afetam as necessidades educacionais do aluno. A educação de surdos é afetada por múltiplos fatores como a organização do sistema educacional em que estão inseridos, a presença de profissionais trabalhando a educação em língua compreensível para o educando e a aceitação dessa língua pelo sujeito que constrói uma identidade e cultura em interação social. Esta pesquisa explana sobre culturas surdas, as diferentes identidades surdas e o processo de formação e transformação dessas identidades no contexto educacional a partir do estudo de arranjos discursivos de alguns casos específicos presentes na escolarização de surdos no Instituto Federal de Roraima. A abordagem qualitativa desta pesquisa fez uso de entrevista semiestruturada, depoimentos, análises das falas de todos os alunos surdos inseridos no Instituto Federal de Roraima e um diário de campo em que fizemos registros de entrevistas e observações do cotidiano escolar dos alunos surdos. Esses instrumentos abordaram as diferentes visões dos sujeitos surdos entrevistados sobre seu processo educacional dentro da escola. A análise corroborou para mostrar que os desafios da prática pedagógica com o público surdo podem ser minimizados ao olharmos para as diferenças entre eles buscando definir estratégias metodológicas particulares/inclusivas dentro da escola como um todo em que intérprete, professor e outros membros da comunidade escolar participam de um trabalho inclusivo e colaborativo. Assim, constatamos que o processo de formação de identidades e identificação cultural por meio das Libras e outros sinais específicos dos alunos surdos do Instituto Federal de Roraima, dentre outros espaços, é inerente a escola, espaço no qual os agentes escolares necessitam conhecer essas identidades e dar atenção às especificidades culturais do aluno surdo levando em conta que cada aluno surdo é único.

Palavras-chave: Surdos. Identidades. Culturas.

ABSTRACT

COUTINHO, William. **Education, Identities, and Deaf Cultures in the Federal Institute of Roraima**. 2018. 87p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

Working the inclusion of deaf people in school amid the linguistic differences is a current issue. The educational strategies to be adopted require that attention is given to the different deaf identities and their specificities that affect the student's educational needs. The education of the deaf is affected by multiple factors such as the organization of the educational system in which they are inserted, the presence of professionals working education in a language comprehensible to the learner and the acceptance of that language by the deaf, subject who constructs an identity and culture in social interaction. This article outlines deaf cultures, the different deaf identities and the process of constitution and transformation of these identities in the educational context from specific cases present in the schooling of deaf people in the Federal Institute of Roraima. The qualitative study made use of semi-structured interview, an analysis of what was said by deaf students in the Federal Institute of Roraima and a field diary where observation of deaf students were registered. The instruments also focused on different views of interviewed deaf subjects about their educational process in public education. The material in this research makes it clear that the challenges to an inclusive practice can be minimized when we look at the differences seeking to define methodological strategies of work and educational interaction. That work needs to be carried together by interpreter, teacher, school community and family members of the deaf. Thus, educational results are increased by taking into account the student's identity experience. The researcher's experience working in the classroom as a Libras (BSL) interpreter at the Federal Institute of Roraima was also taken into account in the considerations. We found that the process of formation of identities and cultural identification are also inherent in the school, among other spaces. Interpreter and teacher need to know these identities and pay attention to the cultural specifics of the deaf student in their daily practice thus taking into account the specificities of the student.

Key Words: Deaf. Identities. Cultures.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sinal de mãe em Língua Brasileira de Sinais.	36
Figura 2 - Sinal para mãe utilizado na infância por sujeitos na pesquisa.....	36
Figura 3 - Sinal para mãe utilizado na infância por sujeitos na pesquisa.....	37
Figura 4 - Sinal de água Em Língua Brasileira de Sinais.....	37
Figura 5 - Sinal para água utilizado na infância por sujeitos na pesquisa.....	37
Figura 6 - Sinal de fome em Língua Brasileira de Sinais.....	38
Figura 7 - Sinal para fome utilizado na infância por sujeitos na pesquisa.	38
Figura 8 - Sinal de namorar (namorados) em Língua Brasileira de Sinais	43
Figura 9 - Sinal para namorar (namorados) feito utilizando as iniciais do nome do casal e utilizado por sujeitos na pesquisa.	43
Figura 10 - Sinal de currículo utilizado pelo entrevistador.	48
Figura 11 - Sinal de currículo utilizado pelo depoente 'B'.	48
Figura 12 - Sinal de mal em língua de sinais venezuelana.....	53
Figura 13 - Sinal de gostoso (delicioso) em língua de sinais venezuelana.	54
Figura 14 - Sinal de rápido em língua de sinais venezuelana.	54
Figura 15 - Sinal regional para carro. (Manaus).....	55
Figura 16 - Sinal de mulher utilizado na infância pelo depoente 'E'	56
Figura 17 - Sinal de mulher em língua brasileira de sinais.	56

LISTAS DE SIGLAS

AEE	Aparelho Ideológico de Estado;
AM	Amazonas;
ASL	American Sign Language (Língua de Sinais Americana);
BA	Bahia;
CAS	Centro de Atendimento ao Surdo;
CBV	<i>Campus</i> Boa Vista;
CBVZO	<i>Campus</i> Boa Vista Zona Oeste;
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio;
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos;
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima;
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais;
LSB	Língua de Sinais Brasileira;
MEC	Ministério da Educação;
NAPNE	Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas;
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola;
RR	Roraima;
SETEC/MEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação;
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: ANTECEDENTES DA PESQUISA	1
2	UMA BREVE CONSIDERAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS.	8
2.1	História antiga: vozes dependentes de uma voz	9
2.2	Transição do Medieval à Modernidade Contemporânea.....	12
2.3	Institucionalização da Educação de Surdos no Brasil e em Roraima.....	17
3	IDENTIDADES E CULTURAS SURDAS	22
4	PERCURSO METODOLÓGICO	28
5	ANÁLISE E RESULTADO DOS DADOS COLETADOS - EXPOSIÇÃO À EDUCAÇÃO, IDENTIDADES E CULTURAS NOS ANOS INICIAIS DE VIDA E ENSINO BÁSICO.	35
6	ANÁLISE E RESULTADO DOS DADOS - IDENTIDADES E CULTURAS SURDAS APREENDIDAS NA INTERAÇÃO ESCOLAR E COTIDIANA.	51
7	IDENTIDADES E CULTURAS SURDAS PERCEBIDAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS NO IFRR.	59
8	CONCLUSÕES	69
9	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
10	APÊNDICES	75
	Apêndice A – Roteiro de Entrevista	76
	Apêndice B – Termo de Confidencialidade.....	78
	Apêndice C – Declaração de Compromisso	79
	Apêndice D – Termo de Anuência.....	80
	Apêndice E – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento.....	81
	Apêndice F – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	84

1 INTRODUÇÃO: ANTECEDENTES DA PESQUISA

A educação de surdos é afetada por múltiplos fatores de ordem educacional, entre eles a organização da estrutura pedagógica, na qual os sujeitos surdos estão inseridos. A presença de agentes educacionais que trabalham a escolarização a partir de uma língua compreensível para o educando surdo sugere a organização de uma estrutura pedagógica para e com um sujeito que está dentro de uma comunidade linguística em que se vai construindo sua identidade e cultura singular. Dessa forma, o sujeito surdo, como qualquer ser humano, avança ou retrocede, se desenvolve ou fracassa e forma sua identidade entre outros foros sociais, no espaço escola. Tudo isso, pode ser identificado no plano das interações sociais/coletivas como também dentro do plano individual de um sujeito particular. (STROBEL, 2016).

No caso da pessoa surda o seu primeiro contato com outros falantes da língua de sinais¹ pode ser na escola. Com essa assertiva pode-se considerar que a educação de surdos pode se dar dentro de uma escola inclusiva ou de uma escola bilíngue com a língua de sinais sendo utilizada como primeira língua e a língua do país do surdo como segunda língua. Em outros casos a língua de sinais pode ser a língua de instrução inicial na educação básica. Nesse sentido, os processos pedagógicos de ensino aprendizagem podem se dar em forma de mensagem oral que é traduzida por um intérprete para língua de sinais. Nesse último caso, como determina as normas oficiais para educação de surdos no Brasil, deve-se ter a presença de um intérprete em sala de aula. (QUADROS & SCHMIEDT, 2006).

Em todo esse contexto de diferenças e relações sociais do surdo no ambiente educacional ocorre o processo de formação de identidades e identificação cultural que completa por muitas vezes se tornando constructo educacional do ambiente escolar. No quadro da educação em escola inclusiva, o intérprete acaba por se tornar agente de destaque na educação de surdos.

Para Quadros & Schmiedt, (2006, p.19):

Ainda há estados em que os serviços de intérpretes de língua de sinais estão presentes desde o início da escolarização. Nesse contexto, nas séries iniciais, os intérpretes acabam assumindo a função de professores, utilizando a língua de sinais como língua de instrução.

Dessa forma, o aprendizado da LIBRAS² por sujeitos surdos, pode acontecer na presença de um intérprete. Este profissional também é um auxiliar do aluno surdo para seu desenvolvimento educacional e comunicacional. Assim, não deve ser negada a interação do aluno surdo no ambiente escolar e condições para exercer o direito a permanência. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

¹ Línguas de sinais – São línguas que são utilizadas pelas comunidades surdas. As línguas de sinais apresentam as propriedades específicas das línguas naturais, sendo, portanto, reconhecidas enquanto línguas pelas ciências linguísticas. As línguas de sinais são visuais-espaciais captando as experiências visuais das pessoas surdas. (QUADROS, 2004).

² LIBRAS – É uma das siglas para referirmo-nos à Língua BRAsileira de Sinais. Esta sigla é muito usada e a muito difundida pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS.

Neste trabalho usamos a sigla em letras minúsculas ‘Libras’. A sigla se tornou um termo substantivado e amplamente difundido.

LSB – Língua de Sinais Brasileira. É outra sigla e termo para referir-se à língua brasileira de sinais: Há uma discussão atual nos meios surdos sobre o termo Língua de Sinais Brasileira ser mais adequado por não existirem línguas brasileiras. Esta sigla segue os padrões internacionais de denominação das línguas de sinais.

O problema de exercer o direito de permanência escola ainda enfrenta problemas de ordem sociais que são relacionados à identidade e cultura. Há casos em que sujeitos ouvintes, dentro da escola ou fora, veem os sujeitos surdos com curiosidade e, para Strobel (2016) por vezes formas preconceituosas e de exclusão social não deixam de se manifestar no interior da escola.

Nesse sentido, essa pesquisa surge do esforço da leitura da realidade social e escolar de pessoas surdas no Instituto Federal de Roraima (IFRR), onde o pesquisador atua como Tradutor Intérprete de Libras. Foi no espaço do cotidiano da escola, em que surdos convivem e constroem sua identidade que esta pesquisa surgiu levando o pesquisador a identificar alguns problemas de ordem educacional e a concluir que os surdos não necessariamente precisam adquirir a cultura ouvinte para se incluírem numa vida escolar lúcida e palpável. Esse é mais um equívoco pois conforme Strobel (2016, p.26) assevera: “simplesmente os sujeitos surdos têm seu modo de agir diferente do de sujeitos ouvintes”.

Essa pesquisa propõe investigar práticas escolares no interior do IFRR, questionando a realidade da escola como também buscando compreender a construção das identidades surdas, fato que necessita ser estudado dentro do IFRR. A escolha do tema brota da experiência de trabalho do pesquisador em ambiente de ensino aprendizagem e da militância política educacional com pessoas surdas. Desse modo, esse trabalho que busca olhar a escolarização e identidades surdas no IFRR em Boa Vista capital do estado de Roraima, se justifica na necessidade de pensar práticas que funcionem como alternativas pedagógicas construídas por meio de rompimento de paradigmas educacionais conservadores, principalmente no instituto que o pesquisador atua, que permitam a análise e proposição de como capacitar o educador pode transformar a sua atuação junto ao público usuário ou não de Línguas de sinais. É preciso antes compreender quais são as identidades surdas e identificar as que são presentes na escolarização de alunos no Instituto Federal de Roraima. Os *campi* Boa Vista e Boa Vista Zona Oeste, são os únicos do Instituto Federal de Roraima com pessoas surdas matrículas no ano letivo de 2017, por isso definidos esses espaços, como os locais de aplicação da pesquisa.

A pessoa surda aqui tratada pode fazer uso de língua gestual/espacial em face da comunicação geral nas práticas sociais, sendo indivíduo de experiência visual. (TELES & SIMPLÍCIO, 2009).

A LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é reconhecida pela lei nº 10.436, de 24 abril de 2002, como idioma oficial do Povo Surdo³ do Brasil. (QUADROS, 2004). Ela recebeu o amparo legal por meio da lei de inclusão de nº 13.146, de 6 de julho de 2015 e do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, se tornando direito da pessoa surda que adentra a educação pública e privada. O uso dessa língua cresce no território brasileiro com o apoio dessas leis que se constituem documentos legais a serem seguidos em todo o território nacional. O surdo é então aqui focado como sujeito escolar de análise na pesquisa, compatibilizado aos conceitos encontrados na leitura de obras que retratam as identidades surdas.

A hipótese é que a Libras desenvolve nas pessoas surdas uma identidade surda escolarizada no interior do IFRR, e que ela também confirma a identidade dos grupos sociais surdos que circulam pela escola. Essa suposição pode se confirmar ou não no desenrolar da pesquisa.

Essa hipótese parte do pressuposto que o surdo, pela experiência interativa cotidiana na escola ou no acesso a outros falantes nativos de seu idioma ou mesmo a falta desse acesso,

³ Povo Surdo – É o grupo de sujeitos surdos que usam a mesma língua, que têm costumes, história, tradições comuns e interesses semelhantes. (STROBEL, 2016, p.37). Termo aqui usado com iniciais em maiúsculo em referência ao sujeito surdo que faz uso de língua gestual e partilha da cultura surda e em minúsculo fazendo referência aos surdos no geral, usuários de línguas gestuais ou não. (PERLIN, 2005).

desenvolve uma visão de mundo peculiar e maximiza suas oportunidades de expressão. Mas, essa expressão constitui a sua identidade e sua cultura? Como elas se constroem?

Posso-me apoiar nessa hipótese a partir das leituras em que meus interlocutores expressam ideias interessantes como na citação a seguir:

Pensando no indivíduo surdo, acreditamos que seja importante para este como sujeito: crescer, desenvolver-se, amadurecer, construir e constituir-se inserido numa língua própria e natural. A criança, ao ter acesso a uma língua, passa a desenvolver linguagem, interagindo com o outro, repensando suas ações, elaborando seu pensamento, vivenciando novas experiências e se desenvolvendo. Uma criança que não escuta possui as mesmas condições de aprendizagem que uma criança ouvinte, porém o acesso à linguagem se dará por meio do canal gesto-visual. (DIZEU & CAPORALI. 2005, p. 595)

Os autores supracitados abordam que o contato com outros surdos, familiares que apoiem o uso da Libras, escolas bilíngues e inclusivas e o contato com os que desempenham o papel de intérpretes de Libras são forças que incrementam e dão suporte à formação identitária e educacional do usuário de Língua de sinais. Mas, como se constrói a identidade e cultura de um grupo social de surdos estudantes de uma instituição no extremo norte do Brasil?

Desta forma a percepção, interação, experiências e aprendizagem do sujeito com o mundo, tem como base a comunicação visual espacial por meio de gestos, ação corporal visível pela qual a Libras se transmite na escola. Essa interação pode ocorrer de forma intuitiva e até mesmo por gestos criados numa pequena célula social com intenção de decodificar ideias ou mesmo sinais codificados com suas respectivas gramáticas e estruturas. (QUADROS, 2004).

No Brasil a comunicação utilizada pelos surdos foi apenas reconhecida como língua no ano de 2002, por meio da lei 10.436 que foi uma conquista do Povo Surdo brasileiro após ter seguido processo histórico similar ao percorrido por muitas outras comunidades surdas⁴ ao redor do mundo até chegar ao seu *status* atual. (QUADROS, 2004). As línguas de sinais, utilizadas por Povos Surdos e comunidades surdas que fazem parte do cotidiano do universo surdo, apresentam propriedades específicas que após um tempo de interação humana, finalmente, ela obteve o reconhecimento linguístico. (QUADROS, 2004). Ao contrário do que muitos podem imaginar as línguas de sinais não surgem em dependência das línguas orais e apresentam estrutura e gramática definidas. (NAKAGAWA, 2012).

...as pesquisas de várias línguas de sinais, como a língua de sinais americana e a língua brasileira de sinais, mostraram que tais línguas são muito complexas e apresentam todos os níveis de análises da linguística tradicional. A diferença básica está no canal em que tais línguas expressam-se para estruturar a língua, um canal essencialmente visual. (QUADROS, 2004, p.20).

Nesse sentido, as Línguas de sinais constituem-se característica notável das comunidades surdas e fundamentais ao pensarmos o sujeito surdo. Não é a estrutura que faz sua validade, mas o seu uso cotidiano e funcionalidade. Assim as línguas de sinais, já reconhecidas ou não, são uma das possibilidades na comunicação para o indivíduo que leva em si um sistema linguístico único.

⁴ Uma comunidade surda é um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para os alcançar. (PADDEN & HUMPHRIES, 2000, p.5).

Desse modo, começo minha exposição de fatos nessa dissertação a partir da inquietação que me desafiou a entender questões da identidade e cultura surda. Esta surge na minha trajetória de proximidade a pessoas surdas no trabalho, primeiro como tradutor intérprete e nas relações sociais com os companheiros surdos. Em vários momentos da carreira profissional como tradutor intérprete, me deparei com demandas educacionais e sociais das comunidades surdas que buscavam o reconhecimento de seus direitos e mais recentemente da luta política em busca de reconhecimento de suas identidades e cultura a qual é meu objeto de estudo neste trabalho.

Foi na minha graduação em licenciatura em História no Centro Universitário Leonardo da Vinci em Salvador – BA que foi concluída em Manaus-AM que comecei a me aventurar por escrever *papers* e trabalhos acadêmicos sobre a educação de surdos. Desse modo, fui ampliando o conhecimento sobre o universo dos surdos, fundindo-o ao conhecimento, o convívio de anos com esse povo na escola e na comunidade que nutri desenvolver um trabalho de pesquisa em forma de dissertação de mestrado.

No espaço de tempo em que estudava os modos de interação dos surdos e me envolvia com a comunidade, passei a vislumbrar ainda mais esse universo do uso da língua de sinais, língua esta que me lancei mais plenamente a aprender a partir de 2006, em minha cidade natal, Salvador – BA tendo hoje 12 anos de convivência com pessoas surdas. Todo aprendizado foi contínuo, com um tempo de permanência em Manaus-AM e também em Boa Vista-RR, onde durante minha atuação como tradutor Intérprete, foi pouco a pouco ficando cada vez mais perceptível as diferenças do surdo, sua linguagem⁵, seu modo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais, os convívios sociais de sujeitos surdos e suas diferenças na forma de expressão e aprendizado de conhecimentos escolarizados. Isso gerou em mim, o levantamento de questões problemas relacionadas à surdez na escola em que atuo. Estas questões giram em torno de quem é o surdo e qual seria o modo inclusivo de trabalhar pedagogicamente com esse sujeito usuário de outra língua. Os surdos têm uma trajetória escolar nem sempre igual à dos sujeitos ouvintes. Isso que me instigou e quis investigar neste trabalho. Como um surdo de comunidade singular da cidade de Boa Vista – Roraima aprende a língua de sinais e como isso influencia sua cultura escolarizada e sua identidade? Essas questões são cruciais na atuação em sala de aula, no local de trabalho como um todo e em momentos fora da atuação profissional escolar.

Ao trabalhar com pessoas surdas que estavam em sala de aula na escola básica, sem antes terem sido alfabetizadas nem em Português nem em Libras, percebi que a maioria chegava à escola acompanhada de pais que usavam gestos caseiros construídos entre eles, mas que no contato com outros surdos e intérpretes na escola iam sendo substituídos pelo vocabulário da LIBRAS. Isso me instigou a pesquisa da formação de identidades surdas e aceitação da cultura surda a partir do contato social dentro da escola.

Essa forma de comunicação/interação peculiar entre os surdos, familiares e outros, fazia parte do cotidiano deles. Assim, os estudantes surdos, mesmo ainda não sendo usuários da Língua Brasileira de Sinais, possuem entre eles um repertório interativo. Um repertório singular que fazia parte do processo comunicativo/interativo de um grupo social que apesar de desconhecem a Libras e não serem surdos oralizados, por meio do contato com outros surdos da escola e nos processos que ocorriam dentro da sala de aula, não deixavam de expressar um modo peculiar de vida social e identidade. Esse modo de vida peculiar me afetou como professor, intérprete e mediador de Libras.

Esses momentos dentro de sala de aula, com os surdos interagindo apesar de seus vários níveis culturais, contribuíram para que reconhecesse certa “identidade surda” nesses

⁵ Formas de intenção comunicativa de seres humanos e outros seres vivos. Inclui a própria língua oficial de falantes de um lugar situado como, por exemplo, um país e suas representações sociais. (QUADROS, 2004).

alunos, com uma língua de sinais própria da sua comunidade e também pude constatar em determinados discursos uma gramaticalização própria desses grupos, que buscavam apoiar, após a iniciação na Libras, os ideais políticos de afirmação identitária.

Todo esse contato me abduziu para o interesse do educacional, político e linguístico das comunidades surdas do entorno da cidade de Boa Vista – Roraima. O sentimento que tenho como educador ao notar o processo de construção de uma identidade surda dentro da escola pode ser comparado com o sentimento que os pais sentem ao ver o desenvolvimento escolar e o pertencimento social do filho.

A importância de trabalhar em meio a esse desenvolvimento e pertencimento de alunos surdos é asseverada ao lermos a afirmativa de Blackburn (2003, p.27) que “quando o silêncio extremo vier, e as pessoas se assemelharem a fantasmas gesticulando, resta refugiar-se com o seu íntimo, ter paciência e coragem e esperar o nevoeiro passar”. Para mim, o autor consegue transmitir o sentimento do profissional atuante no processo de acessibilidade comunicacional na educação de surdos. Ou seja, atuar na educação de surdos é chamá-los de dentro do nevoeiro. É apontar oportunidades!

Dentro dessas oportunidades participei de eventos do universo surdo em que discutiam questões relacionadas à temática da identidade e cultura surda. O que me fez refletir sobre alunos surdos com os quais trabalhei. Percebo identidades diversas em que ser surdo nem sempre é ter o que definimos como identidade surda, mas que é preciso entender as identidades surdas como diversas e distintas, enquanto que cultura surda não deve ser notada com de viés preconceituoso. Nesse sentido, desenvolvi um interesse pela temática da identidade surda ligada ao sentimento de pertença cultural.

Surgiam assim questionamentos de dentro da temática de existência de múltiplas identidades surdas que se desenvolvem e modificam. Poderiam existir identidades, no plural, e conseqüentemente mais de uma possibilidade para sentimentos de pertença a um determinado grupo social. Possibilidade existente em decorrência de processos e fatores sociais nem sempre idênticos aos sujeitos surdos.

Por isso, este trabalho foi sendo construído na tentativa de compreender a existência de identidades surdas no entorno da cidade de Boa Vista no Estado de Roraima onde desejo estudar a identidade e a cultura escolarizada dos alunos surdos do IFRR.

Dessa forma, nessas minhas interações com pessoas surdas nas escolas em que trabalhei, pude notar diferenças nos sinais usados, certo regionalismo entre grupos surdos. Esses sinais, para mim, foram construídos localmente. Por existir ligação entre língua e cultura e o fato das línguas de sinais oficiais terem gramáticas próprias, foi despertando em mim o olhar para a possibilidade de culturas surdas também existirem, no plural. Esse despertar me ocorreu como tradutor intérprete de Libras do Instituto Federal de Roraima, lotado no *Campus* Boa Vista Zona Oeste, onde percebi uma chance de conhecer mais a comunidade surda regional, suas formas de expressão e o uso da língua de sinais no estado em meio a cultura local com outros povos que aqui habitam e que fazem fronteira com dois países, a Venezuela e a Guiana Inglesa. Um falante de espanhol e outro falante de inglês.

Essa inquietude de tradutor intérprete imerso em um contexto híbrido que me fez galgar pela trajetória de construção da linguagem, identidade e cultura surda do aluno no processo de aprendizagem do estudante do Instituto Federal de Roraima. Assim, quais os impactos da trajetória de construção da linguagem, Identidade e cultura surda no processo de ensino/aprendizagem do estudante surdo no IFRR? Essa questão da trajetória do indivíduo é a questão principal que levanta perguntas que devem ser atreladas para o alcance de respostas à pesquisa.

Para entender os impactos da trajetória de constituição da linguagem, identidade e cultura surda no processo de ensino/aprendizagem dos alunos do Instituto Federal de Roraima, é importante ao longo da pesquisa caracterizar quais as identidades surdas que

encontramos entre os alunos do Instituto Federal de Roraima, investigar se os surdos que ingressam no Instituto Federal de Educação de Roraima teriam tido a oportunidade de adquirirem a língua de sinais ou outra forma sinalizada de linguagem e com isso formar sua identidade surda no âmbito educacional, familiar ou sob outras circunstâncias. Desse modo, persigo identificar quais são os sentidos/significados que perpassam o processo de formação da identidade e formação de laços de pertença à comunidade surda local, e para isso, analisar se a escola pode ser o palco viabilizador do processo de construção da identidade dos alunos surdos.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar como os tipos de linguagens as quais os surdos foram e são expostos constituem e formam a identidade e a cultura desses sujeitos inseridos no ambiente escolar do Instituto Federal de Roraima, *Campus* Boa Vista e Boa Vista Zona Oeste. Assim, como objetivos específicos pretendo: 1) Descrever como as ações pedagógicas de professores de alunos surdos do Instituto Federal de Roraima e intérpretes da Libras contribuem pedagogicamente na formação da identidade e cultura do aluno; 2) Compreender convívios sociais e símbolos influentes na ação identitária e cultural dos surdos do IFRR e suas comunidades; 3) Caracterizar a Linguagem e comunicação local e 4) investigar a percepção dos usuários de Libras sobre a sociabilização nesse idioma no Instituto Federal de Roraima e sua importância no processo de construção da identidade do aluno.

Dessa forma, tratamos de uma pesquisa exploratória e descritiva com a preocupação de analisar o fenômeno das linguagens que formam a identidade e a cultura escolar dos alunos surdos no ambiente do IFRR, no intuito de compreender as características desse grupo social, levantar opiniões, crenças, modos gestuais, e atitudes relevantes do grupo em que o pesquisador e pesquisados, estão estreitamente envolvidos no trabalho de campo.

Para compreender este fenômeno escolar, a pesquisa tem abordagem qualitativa, em que o pesquisador busca atribuir significados a fenômenos observados e dados coletados no campo do IFRR, apoiados nas referências teóricas que elegemos.

Os sujeitos da pesquisa fazem parte da população de alunos surdos do IFRR que foram escolhidos para serem observados e foram deles que retiramos os dados relevantes que deram conta do nosso objetivo central. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, trabalhamos com formulário social de alunos, documentos escolares que foram fornecidos pelo Instituto Federal de Roraima, entrevistas registradas em vídeo em Libras e um diário de campo para registro de dados dessas entrevistas.

Nesse sentido, a análise dos dados nos levou a categorizar os elementos relevantes que verificamos nos dados coletados no campo de pesquisa a partir da vivência com os sujeitos no local de trabalho e execução de entrevistas, confrontando estas com nossas reflexões e principalmente com os interlocutores que elencamos.

Ao desenvolver a pesquisa cabe também verificar se o aluno surdo possui contato com surdos de outras culturas e línguas de sinais e como a sua constituição cultural é afetada por esse envolvimento. Dessa forma, foi importante na produção desse trabalho, investigar como fortalecer o processo de inclusão dentro do Instituto Federal de Roraima, sem permitir que aquisição da identidade surda enquanto processo inerente a escola se torne obstáculo a aquisição do conhecimento pelo aluno que não tem ora o português como primeira língua, investigar junto a alunos surdos usuários de Libras, o que estes consideram ser fatores impactantes para seu desenvolvimento educacional e a formação da identidade e prática cultural surda dentro da escola.

Outra questão que pretendo explorar neste trabalho é saber até que ponto o contato com pessoas surdas, falantes de outras línguas de sinais ou com surdos brasileiros de outras regiões, familiares ouvintes, intérpretes de Libras, educadores bilíngues influenciaram na formação da identidade surda do estudante do Instituto Federal de Roraima (IFRR) e no seu uso da Libras. Além disso, como se desenvolve o processo de escolarização, a identidade e o

fazer cultural de pessoas surdas dentro do Instituto Federal de Roraima. Esses questionamentos são inerentes à análise da trajetória da educação, identidade e cultura surda.

Considera-se que essas questões são fundamentais para a atuação do professor na sala de aula, para a atuação do tradutor intérprete de Libras e para todo aquele que tem contato com a comunidade surda e busca compreender o fazer e o ser surdo dentro dessa região inserida entre dois países distintos em que as culturas se constituem como parte de uma tensão educacional.

A fundamentação teórica foi se construindo pela experiência do pesquisador ao longo do seu trabalho como tradutor intérprete. Desse modo, foi ela que ofereceu a base acadêmica da pesquisa. Buscamos a discussão teórica do universo surdo, suas interações, estratégias pedagógicas e política que a comunidade surda toma como pertinente para o tema.

Para isso, nos filiamos a um grupo de autores que compartilham com a nossa ideologia política educacional a fim de que aprofundássemos a partir deles a nossa maneira de pensar o tema, surdez: identidade e cultura escolarizada; o que nos permitiu a comprovação, o confronto e o esclarecimento dos dados coletados que elegemos como fragmentos relevantes da pesquisa. Assim. A fundamentação que elencamos serviu de sustentação para nossas ideias, teorias e os conceitos que sintetizamos.

A discussão é importante também para repensar a atuação em demandas da inclusão do aluno surdo dentro de um projeto pedagógico propositivo, pois pude identificar possíveis barreiras à atuação docente, quando este tem dificuldades de conferir o desafio de perceber esses sujeitos como sujeitos de direitos, dentro de suas condições intrínsecas e a promoção de uma práxis que considere as especificidades do aluno surdo e não apenas do grupo como um todo.

2 UMA BREVE CONSIDERAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS.

Ao estudarmos identidades de um grupo social que possui a surdez como diferença cultural e linguística devemos primeiro considerar que esse grupo constitui parte de uma suposta minoria educacional brasileira. Nesse sentido é importante considerarmos a história desse grupo e ao verter sobre a educação de surdos, ponderar que a situação atual passa a existir como representações diferenciadas para essas minorias identitárias que não deixaram de narrar a sua história e sua realidade surda.

Atualmente existem postulados provenientes de interesse científico que marcam a área da surdez e tratam um de educação que atenda às necessidades específicas desse grupo. Por isso, é importante ter consciência da existência dos surdos e de sua e história paralela e ainda em sincronia a de sociedades ouvintes, para compreender as suas representações num mundo permeado de regras e espaços ouvintistas⁶. Assim, no desenvolver da pesquisa sobre identidades e culturas surdas na educação faz-se necessário enfatizar que o processo educacional que envolve esses sujeitos passou por transformações históricas, desenvolvidas através da progressão de conhecimento na escala do tempo.

Para Strobel (2016), a história é uma área de conhecimento que estuda as formas em que os homens se organizaram e viveram no passado. Para entender o processo das constantes transformações culturais e linguísticas, na história de surdos, e o “como” esse grupo social organizou-se e representou-se no passado, é necessária, a interpretação do pesquisador desta realidade social levando em conta seu histórico de posicionamentos. Esse envolvimento do pesquisador com antecedentes e com o meio do estudo influencia sua apreciação e interpretação do contexto histórico. (CACERES, 1988).

Desse modo, o estudo do passado é importante para entendermos a situação atual de um mundo (o do surdo) de meridianos desconhecidos. O estudo do passado nos ajuda a compreender o presente. A história da educação dos surdos nos permite compreender o passado dos povos surdos e das comunidades surdas, procurando obter episódios que foram importantes e lançam luz nas suas muitas realizações sejam no campo social, linguístico, educacional, cultural, etc. (STROBEL, 2009). Assim, o estudo dessas informações permite “conhecer os acontecimentos e as consequências das transformações pelas quais passou o povo surdo e fornece informações que ajudam a explicar as comunidades surdas atuais”. (STROBEL, 2009, p.7).

Strobel (2009, p.12) em sua disciplina de “História da educação de Surdos” na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, fala de uma divisão na história do povo surdo em três tempos. A autora faz a descrição dos períodos em:

Revelação cultural: Nesta fase os povos surdos não tinham problemas com a educação. A maioria dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita e há evidência de que antes do congresso do Milão havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bem-sucedidos. Isolamento cultural: ocorre uma fase de isolamento da comunidade surda em consequência do congresso de Milão de 1880 que proíbe o acesso da língua de sinais na educação dos surdos, nesta fase as comunidades surdas resistem à imposição da língua oral. O despertar cultural: a partir dos anos 60 inicia uma nova fase para o renascimento na aceitação da língua de sinais e cultura surda após de muitos anos de opressão ouvintista para

⁶ Aqui ouvintista refere-se ao conjunto de representações de pessoas ouvintes impostas como obrigação ao surdo sem levar em conta sua percepção de mundo e representações culturais.

com os povos surdos.

Esses períodos são simplificados como as bases para o procedimento de reflexão da história surda, mas não abordados dentro dos grandes períodos historiográficos. Por entender que as narrações históricas devem seguir padrões historiográficos até hoje usados de divisão da história humana em períodos, neste trabalho refletimos a história surda com os fatos organizados a seguir essa organização.

Pois, para esta pesquisa, a matéria prima da história são os fatos históricos. Isso, nos permitiu, vislumbrar um trabalho que tem como ponto de partida os acontecimentos de uma realidade que foram trazidos à luz da observação da causa e efeito. A abordagem da história dos surdos nos períodos usados por historiadores que dividiram a História em cinco grandes períodos: Pré-História, Idade Antiga ou Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea faz-se oportuna, dentro desse trabalho para utilização das possíveis considerações históricas da realidade surda aqui desenvolvidas por meio de Strobel, (2009) de modo a seu encaixe dentro da ordem em que a disciplina de história é encontrada nos livros da educação básica.

Para Strobel, (2009), o olhar cronológico da educação de surdos até os dias atuais, oportuniza enxergar as mutações ocorridas em sua educação ao longo do tempo e nas formas de relação surdo/ouvinte percebendo como a língua de sinais como realidade surda está cada vez mais presente nas interações cotidianas que marcam a atualidade. Essas informações nos ajudam a explicar as comunidades surdas atuais e revelam a surdez como diferença cultural, mas também os casos de isolamento cultural, crenças e preconceitos que aparecem aqui interpostas entre os períodos estabelecidos na historiografia.

A invenção da escrita, por volta de 3.300 a.C. é convencionada em abordagens historiográficas de muitos autores como sendo o marco inicial da história da humanidade por possibilitar o registro histórico. Provenientes de interesse científico. Todo o período anterior a este marco é chamado de Pré-história. (BRAICK & MOTA, 2016). Dessa forma, começamos a tratar a história dos surdos pelo primeiro período da história humana o qual temos registros escritos, a Idade Antiga⁷ ou Antiguidade. E ao longo da apresentação dos períodos, esboçamos uma breve descrição da organização educacional e das fases metodológicas que foram implementadas na educação de surdos.

2.1 História antiga: vozes dependentes de uma voz

Boa parte do que pode se falar sobre os surdos no período da história antiga é de fato um resumo que surge da escassez de registros históricos e a incipiente investigação que por vezes levam a afirmações contraditórias que pouco têm a esclarecer sobre a surdez na antiguidade (NAKAGAWA, 2012). Pode-se encontrar nas redes sociais frases e expressões em textos, artigos e páginas da internet que abordam a vida dos surdos no período da Idade Antiga como representantes de uma classe “desprovidos de qualquer direito”, “bestializados”, “abandonados” entre outras colocações que buscam exprimir o horror provocado pela brutalidade antiga e histórica, mas que de modo algum pode ser tomada em generalização simplista como definição de um todo. Este período da história dos surdos não é o mais nítido, gerando desacordos em meio a profusão de fatos desconhecidos. (NAKAGAWA, 2012).

Em meio ao material escrito disponível em acesso a sites que falam da história dos surdos na Idade Antiga, é possível encontrar relatos registrados na bíblia, conjunto de livros

⁷ Essa fase da história da humanidade é compreendida entre o aparecimento das primeiras civilizações no oriente e a queda do império romano do ocidente (476 d.C.). Tradicionalmente com início demarcado do aparecimento da escrita ideográfica e a estruturação dos primeiros estados. (CACERE, 1988).

que também abrange a antiguidade, que citam a surdez ou o surdo. (STROBEL, 2009). O livro bíblico de Marcos (capítulo 7: versículo 31 ao 37) apresenta um desses relatos em que a figura histórica de Jesus descrita curando surdos. Estes trechos não apenas mostram termos tido pessoas surdas vivendo na antiguidade, mas também dão o que pensar sobre a relação de surdos com sua surdez e com a sociedade no período histórico em destaque. (STROBEL, 2009).

Por outro lado, Strobel (2009) falando sobre as condições dos surdos em sociedades antigas, cita os Egípcios e cidadãos da Pérsia, estes vendo os surdos como criaturas privilegiadas, enviados dos deuses. Para a autora, estes povos em seu misticismo acreditavam que pessoas surdas tinham o dom de poderem comunicar-se em segredo com divindades. Essa crença os levava a um sentimento de respeito mais forte os levando a proteger e prestar tributos em adoração, no entanto, os surdos tinham teriam vida inativa sem receber acesso à educação.

Ao estudar a antiguidade encontramos também a concepção aristotélica ao alocar a estrutura do pensamento em total dependência da fala definindo a voz (*phoné*) como condição para a linguagem e por determinar em seus preceitos que para ser encarado como animal político o homem deveria ser capaz de enunciar, se expressar oralmente, emitir o pensamento em voz. (NAKAGAWA, 2012). Falando sobre a implicância que essa concepção tinha sobre alguns indivíduos surdos que viviam na era antiga, Nakagawa (2012, p.11) diz que:

[...] eram tidos como sub-humanos, incapazes de concretizar a finalidade política à que o homem, por sua natureza racional, destinava-se. Por se acreditar que não tinham acesso ao universo da fala (*voz/phoné*), tampouco à complexidade de uma língua, eram (des)tratados como párias – seres não educáveis, bestiais, improváveis para quaisquer atividades intelectivas.

Desse modo, o abandono e sacrifício de pessoas surdas não deixavam de ser práticas comuns na antiguidade, em meio a abordagem da surdez como patologia irreversível em uma sociedade que atribuía tanto valor a linguagem oral e ao que tinham como ascendência de produções políticas e educacionais do período. O estigma da surdez como patologia levava outros a encarar a surdez como expressão de fúria divina que impulsionava o infanticídio⁸. O infanticídio presente na história da humanidade ocidental e oriental não se extinguiu rapidamente nos séculos modernos, sendo até mesmo encontrada em territórios distantes do berço de civilizações colonizadoras antes mesmo de se lançarem ao mar em suas buscas.

Por exemplo na história antiga e também na história moderna de comunidades indígenas na região amazônica é evidente que os surdos nem sempre gozaram do convívio em meio às culturas indígenas locais. Esse fato deve-se a prática do infanticídio que era comum entre algumas etnias ameríndias. (LAUDATO, 2009). Certamente que a surdez como uma condição não notada logo ao nascimento neste período da história, não fomentava o mesmo destino sofrido por recém-nascidos então percebidos como deformados pela sociedade em questão. (LAUDATO, 2009).

Tratando sobre a situação dos surdos na antiguidade, Nakagawa (2012, p.9) diz que

Quanto às diferentes formas de sociabilidades no cotidiano de surdos na Antiguidade, ainda pouco é sabido para além de descrições breves. Na Roma Antiga, a primazia da língua oral no dia a dia da vida pública (nos espaços de

⁸ Infanticídio pode ser entendido com a supressão de uma criança que nasce com deficiência imediatamente observável ou de filho gêmeo mais fraco realizada pela mãe. Se a deficiência como cegueira ou surdez surge quando a criança já cresceu e se desenvolveu, é proibido terminantemente eliminá-la. Pode ser praticado também quando a mãe não consegue espaçar os nascimentos de filhos de 3 em 3 anos. Deficiência não era única o único motivo gerador da prática. (LAUDATO, 2009).

participação política, nos comícios e festejos, nas transações de vários tipos, etc.), bem como a importância da oratória na formação de um cidadão, levam a crer que à grande parte dos surdos restava um pequeníssimo espaço de atuação.

No entanto, Nakagawa (2012) adicionalmente faz referência a necessidade de cuidado para evitar a construção genérica de condições históricas podendo as situações ser diferenciadas de sociedade a sociedade. Fazendo menção de exigência protocolar da República e do Império Romano nas relações de pessoas surdas com o cumprimento de deveres de organização social e econômica, o autor fala da possibilidade de concessão de liberdade a um escravo caso assim fosse desejado pelo seu proprietário mesmo que surdo. Esta posição, contudo, não era amplamente difundida.

Este processo de concessão de liberdade a um escravo, chamado de manumissão, deveria ser validado sob a exigência do uso da palavra oral proferida que se caracterizaria como cumprimento de elemento protocolar. O senhor surdo dono de escravo que desejasse ratificar o ato de libertação, deveria buscar por meios secundários caso não fosse capaz de cumprir o protocolo do discurso oral protocolar de libertação. Um dos meios por qual a manumissão poderia ser realizada era fazendo a transferência de posse de escravo para um terceiro, capaz de cumprir a exigência protocolar fundada na oralidade. Mais tarde a manumissão tornou-se realizável por senhor surdo com a exigência de um assistente no atendimento de protocolos.

Com essa breve consideração da presença de pessoas surdas na história antiga da humanidade, nossa intenção é enfatizar que conquistas sociais, linguísticas e culturais foram sendo obtidas no decorrer dos séculos e que generalizações com imprecisão de afirmações que buscam exaltar ou obscurecer a história do povo surdo na antiguidade devem ser encaradas criticamente para evitar dar voltas por inconsistências constituídas que poderiam ser tomadas como fatos históricos.

Podemos dizer que em dias atuais, independentemente do fato da comunidade surda se distanciar do discurso de deficiência para o de diferenças, a prática de tirar a vida de crianças com deficiência ainda não se tornou algo remoto que tenha ficado no passado podendo ainda ser uma realidade encontrada no norte do Brasil e ainda muito discutida. Tais discussões presenciadas em palestras locais e em classe de aprendizagem de idioma indígena.

Apesar da recorrente prática do ceifar de vidas de crianças recém-nascidas, por algumas etnias, o hábito é muitas vezes abordado com o verbo no passado nas publicações de Laudato (2009).

Laudato (2009) assevera que nessa prática uma criança com deficiência teria a vida suprimida após o nascimento por pais indígenas que ao terem notado nelas sua condição e diferença que a caracterizava como não sendo um dos seus, ou mesmo em seu conceito, não totalmente humana, teriam a justificativa para a prática. A diferença surda por ser sensorial nem sempre seria constatada facilmente como outras na prática de supressão.

Em contato com pessoas surdas e profissionais intérpretes do Amazonas em palestras e discussões informais, houve momentos que 'o surdo indígena' surgia como assunto, isso levou-me a tomar conhecimento da existência de surdos indígenas em comunidades isoladas e até de iniciativas de um profissional surdo⁹ de realizar o registro de alguns de seus códigos de comunicação e posteriormente acesso a artigos sobre o tema. A existência de surdos em regiões isoladas do território brasileiro aponta que o infanticídio não é prática dominante entre grupos étnicos indígenas, mas também que a formação de linguagem ou língua de sinais local

⁹ Marlon Jorge Silva de Azevedo. Em 2015 apresentou dissertação de mestrado para Universidade Estadual do Amazonas (UEA) com o tema: Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins.

usada em pequenas comunidades é um acontecimento real. Como exemplo dessa situação tem a tribo Urubu Kaapor no estado brasileiro do Maranhão.

O povo dessa localidade remota na região amazônica tem elevada incidência de pessoas surdas (uma em cada 75) e desenvolveu uma forma própria de comunicação por sinais que começou a ser estudada na década de 1960 pelo pesquisador canadense James Kakumasi e em seguida pela professora brasileira Lucinda Ferreira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Uma característica interessante desse caso é que toda a comunidade domina os gestos, permitindo que exista a comunicação fluente entre ouvintes e surdos. "Trata-se de uma língua com o uso social de modo pleno". (GURGEL, 2007).

Constatamos que essa não é a única localidade do Brasil em que surdos vivem e utilizam de outra comunicação gestual que não a Libras. (GURGEL, 2007). A variedade nas formas de comunicação por sinais permite o pensar sobre variedade cultural, também propensas aos surdos nos meios sociais das comunidades em que vivem na contemporaneidade e de gramáticas gestuais peculiares. Vilhalva (2008), pesquisadora surda, argumenta que essa variedade existe em outras partes do país que não o Mato Grosso Sul, onde fez sua pesquisa e realizou alguns registros de sinais emergentes usados em comunicação cotidiana e que infelizmente esses registros raramente são feitos, deixando características culturais e linguísticas de surdos de etnias indígenas brasileiras em desconhecimento¹⁰.

2.2 Transição do Medieval à Modernidade Contemporânea

Nesta breve seção de revisão histórica que compreende os períodos da Idade Média¹¹ e Moderna¹², o destaque é ao continente europeu, de onde provêm grande parte dos registros que fomentaram numerosas investigações no campo dos estudos surdos. Os marcos dessas investigações dizem respeito a Educação e Linguística. Strobel (2009), assevera que na Idade Média chegou a ser proibido aos surdos receberem a comunhão dentro de uma igreja tradicional pela incapacidade de confessar seus pecados oralmente. A autora, nesse sentido, diz que existiam leis que proibiam os surdos de receberem herança e reprimiam sua participação política com a proibição do voto.

Na História Moderna, os surdos passaram a ser incluídos na educação formal, adentrando um período de presença de atividades caritativas e assistenciais. (NAKAGAWA, 2012). Não é raro de perceber membros da igreja envolvidos na evangelização de surdos. Transformações sociais, econômicas, religiosas, e outras que vieram com o período renascentista ajudaram no surgimento de novos olhares a surdez, servindo de incentivo aos esforços tomados por indivíduos e instituições em relação aos então chamados surdos-mudos. (NAKAGAWA, 2012).

Exemplificando esses esforços, Nakagawa (2012) cita o trabalho do monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584), um dos primeiros educadores de surdos, no mundo

¹⁰ Para conhecimento de alguns sinais específicos dessas comunidades surdas consulte o artigo de 2015 de Marlon Jorge Silva de Azevedo: "Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins" e o artigo "Mapeamento das Línguas de Sinais emergentes: Um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul" de Shirley Vilhalva, 2009.

¹¹ Denomina-se como o período que se estende da queda do império romano do ocidente, no séc. V, até a queda de Constantinopla no séc. XV, pelas mãos dos turcos otomanos. (CACERES, 1988).

¹² Período de transição do feudalismo para o capitalismo. Surge com a degradação do sistema medieval. É abordado pela derrocada da economia feudal, renascimento comercial, as grandes navegações do séc. XVI, declínio da igreja e renascença cultural. (CACERES, 1988).

ocidental, de que se há registros que é comumente citado em textos sobre a história educacional de surdos. O autor descreve que no monasticismo, uma nova forma de martírio e devoção cristã, consolidada com o surgimento de grandes ordens monásticas no início da alta Idade Média (476-1000), era comum o voto do silêncio fosse feito dentre outros votos realizados como de pobreza e castidade.

Para se garantir a efetivação de tal voto, comunidades monásticas – entre elas algumas beneditinas – desenvolveram sistemas gestuais, formados por sinais simples, para se levar a cabo uma comunicação silenciosa durante os afazeres diários dos monges reclusos. Cumpria-se, assim, a descontaminação da alma e a purificação dos costumes. (NAKAGAWA, 2012, p.13)

Esses indícios gestuais nos mostram como ocorriam as trocas comunicativas em sinais dentro de mosteiros medievais e ainda são semiologicamente os registros e pistas indiciais de como eram feitas as difusões dos sistemas simbólicos de comunicação entre os religiosos das comunidades monásticas. Esses registros instrucionais permitiam a normatização e partilha da linguagem utilizada criando um padrão oficializado ao uso no interior de comunidades religiosas. (NAKAGAWA, 2012).

Um dos registros mais antigos da forma de comunicação por sinais que foram usados pela comunidade surda remete ao IX século, escrito em inglês arcaico e conhecido como *Monasteriales Indicia*. Este documento contaria com 127 sinais descritos verbalmente em gestos simples assim como sinais para itens de refeitório, ofícios religiosos e objetos litúrgicos. Não havendo neste documento nenhuma referência a alfabeto manual em sinais. (NAKAGAWA, 2012).

Apesar das ocorrências que remetem ao início de um espaço de tempo religioso na história do uso de sinais, é notório que mais tarde, o ensino religioso receberia impulso nas práticas educacionais com surdos na Idade Média. Popularmente era comum a descrença que o surdo pudesse ser educado. Era comum a espera pela cura milagrosa por meio de processos inexplicáveis atribuídas ao divino. Por exemplo, alguns gestos usados no mosteiro pelo Ponce de León foram usados no desempenho da tarefa de ensinar alguns jovens surdos a falar, escrever e ler. (NAKAGAWA, 2012).

Segundo Nakagawa (2012) não devemos entender que tal iniciativa preceptora teve benevolência caritativa e pura intenção evangelizadora religiosa como fator gerador, já que a instrução de tais jovens surdos era situada no contexto aristocrático de uma estrutura social marcada por desigualdades e privilégios de classes. Entre as razões para este pioneirismo podem estar interesses econômicos, sociais e culturais de membros de uma aristocracia que certamente possuía poder para a investidura. No caso dos jovens trazidos ao mosteiro, era intencionada a preservação dos seus direitos de títulos de nobreza hereditários, sendo necessário o recebimento do treinamento da oralidade da escrita e da fala numa era em que a comunicação gestual não era formalizada e tão pouco aceita e difundida na sociedade. A maior parte do povo surdo continuava a enfrentar descasos e infortúnios enquanto que alguns poucos estariam envolvidos em situações de privilégio.

Nakagawa (2012) assevera que as razões tidas por Ponce de León para o envolvimento na atividade preceptora era ensinar alguns sujeitos surdos¹³ a ler, escrever e falar num mosteiro. A atividade de León contribuiu na promoção de novos olhares para as possibilidades de aprendizagem do povo surdo. Certamente que ele não seria o único a lançar

¹³ Nakagawa (2012, p.14) aponta que os dois irmãos (Pedro e Francisco) ensinados por León, partilhavam de um sistema gestual singular, caseiro usada entre eles. Esses gestos, comungados aos gestos de León, teriam facilitado os esforços do monge no ensino das letras e da oralidade. Porém, o autor afirma que muito se perdeu dos registros metodológicos de Ponce de León enquanto que, hoje, estima-se que o alfabeto manual (datilológico) foi um dos recursos utilizados por ele.

mão da prática de ensinar surdos na idade média. Além dele, encontramos, o cientista italiano Girolamo Cardano (1501-1576); este afirmando publicamente a habilidade do surdo em raciocinar, enquanto que era pensamento comum na antiguidade que o estar privado da audição e linguagem oral desprovia o sujeito da boa capacidade de estrutura do pensamento, para pensadores envolvidos na educação, mesmo que de uma pequena parcela da população surda medieval, a surdez não implicava impedimento de ascender à linguagem e ao raciocínio. (NAKAGAWA, 2012).

Essas foram algumas proposições que contribuíram para rever a crença da não-educabilidade de surdos, ao reconhecerem suas possibilidades e trabalharem o ensino aprendizagem que dão o destaque as iniciativas de uma “marca linguística” a partir de Pedro Ponce de León, Girolamo Cardano e outros nomes como Ramirez de Carrión (educador espanhol), e Juan Pablo Bonet que foi um pioneiro no uso do alfabeto manual na ensino aos surdos, Preceptor de Luis Velasco e “autor de *Reduction de las letras y arte para enseñar a ablar los mudos* (1620), Com ele, a educação de surdos sai do entre muros dos mosteiros”. (NAKAGAWA, 2012, p.15). Certamente há muitos outros protagonistas da educação de surdos conhecidos e desconhecidos da idade média e da modernidade que tiveram sua contribuição na história das conquistas educacionais do povo surdo.

São argumentos que põem questões tais como se a fala era a pura finalidade do ensino e se os gestos eram usados como meio principal de instrução com a escrita utilizada partindo dos sinais ou da língua oral ou se o foco era na gestualidade ou na oralidade. (NAKAGAWA, 2012). Não podemos determinar, com certeza, quais foram os impactos do trabalho desses educadores para a sociedade e principalmente para os surdos do tempo em que viveram. Porém, é de certo que com a mudança do olhar ao sujeito surdo e o envolvimento no exercício de educar na modernidade, transcendia-se do ponto vista do sobrenatural, da análise patológica de médicos e das crenças religiosas. Essa mudança foi um marco histórico na educação de surdos que gerou pesquisas e novas perspectivas quanto ao sujeito surdo e sua comunicação.

Desse modo, as transformações ocorridas na Europa e os discursos da universalização da educação se tornaram um novo cenário para a atuação de educadores em educação de surdos. O uso de sinais na comunicação estava em detrimento da dedicação exclusiva ao tratamento da ortopedia da fala, imposto o modelo ouvintista do oralismo. Acreditavam que a implementação de linguagens por sinais na comunicação traria prejuízos ao processo de ensino aprendizado para surdos, os privando da aquisição da língua oral majoritária (CAPOVILLA, 2001). Assim, enquanto que o uso de sinais começou a receber uma certa primazia em situações de interação entre indivíduos surdos. O oralismo punha-se em oposição ao gesto, afirmando os gestos como sistema precário de comunicação que “atrapalhava” o aprendizado da fala. Esses impasses começaram por alterar o cotidiano e o destino educacional de muitos indivíduos surdos nos últimos séculos.

Pois, ao longo período da história os surdos foram obrigados a ajustarem-se a sociedade oral e ao idioma falado, submetidos a treinamentos rigorosos por meio do oralismo. Desse modo, a crença era que o oralismo seria a melhor metodologia em substituição ao uso de sinais. A crença era que o uso dos gestos seria responsável por atrasar o desenvolvimento do pensamento cognitivo e a inclusão a sociedade oralizada. (STROBEL, 2016. p.28).

A partir de um congresso realizado no ano de 1880 em Milão na Itália entre 6 e 11 de setembro de 1880, o Método Oralista recebeu ascensão se tornando dominante e reduzindo a educação de surdos a imposição da oralização. Oito resoluções foram tomadas por educadores de diferentes países presentes na ocasião. (NAKAGAWA, 2012). A partir das decisões tomadas em Milão, professores surdos línguas de sinais foram banidas e o povo surdo excluído de discussões políticas tangentes a sua própria educação. (CAPOVILLA, 2001).

Samuel Heinicke (1729-1790) conhecido como pai do método alemão, foi um dos ouvintes contribuintes com o utilizado nessa fase histórica de impasses. Heinicke trabalhou em levantar as bases da abordagem oralista contemporânea no estabelecimento do período no qual para o letramento dos surdos, cabia o aprendizado da fala no exercício da oralidade. Essas bases eram usadas pelo oralismo em espaços em que a educação recebia enfoque na reabilitação. (NAKAGAWA, 2012).

Assim, o oralismo enquanto um dos períodos históricos na educação de surdos, até sua reminiscência contemporânea foi tradição inerente a autores ouvintes. Um tipo de método utilizado por professores que seguiam o modelo ouvinte no trabalho com surdos. Esses esforços vêm do enfoque medicinal para a não aceitação ou “cura” da surdez. (STROBEL, 2016).

Charles-Michel de l’Épée, num abrigo para surdos em Paris – França, tratou de apresentar um modelo oposto ao paradigma da oralidade como único foco na educação de surdos por uma via gestual. O seu método era centrado em um sistema gestual com sinais incorporados pelos surdos que utilizavam um código de sinais como linguagem em sua comunicação e que foram incorporados por l’Épée no ensino de disciplinas educacionais e mais tarde também utilizados por outros educadores. (NAKAGAWA, 2012).

Na segunda metade do século XVIII, o método Francês de l’Épée em Paris existia como sistema que agregava o uso de sinais enquanto que o Método Alemão de Samuel Heinicke em Hamburgo e Leipzig, focava a oralização. (CAPOVILLA, 2001).

Com Strobel (2016) consideramos conveniente frisar que os nomes citados tradicionalmente na história da educação de surdos, não eram sujeitos surdos. Para a autora, essa é uma história que dá foco ao ouvinte como personagem principal de “atos heroicos” que negam o movimento emancipador do povo surdo que são para ela em muitos casos representados apenas pelos ouvintes nessa história.

Em 1911 Wilhelm Wundt (1832–1920), fundador da psicologia experimental, seria o primeiro acadêmico a defender a concepção da autonomia linguística de uma língua de sinais e do conceito de surdos serem um povo tendo cultura própria. (CAPOVILLA, 2001). Mesmo com o avançar dos postulados, à linguística enquanto área científica da linguagem não considerava as Línguas de Sinais como campo de estudo. (CAPOVILLA, 2001). Enfatizando a arbitrariedade entre signos (vocábulos das Línguas de Sinais) e referente, e ainda por outros sinais serem icônicos, concluíram que estas línguas eram provadas inferiores. (CAPOVILLA, 2001). A consideração epistemológica ficava apenas como mera gesticulação, mímica sem gramática ou abstração. Hoje tal concepção é tida como falsa. (CAPOVILLA, 2001).

Podemos dizer que politicamente, lutas e contradições são produzidas nos momentos históricos em que estão ancoradas e que produzem fenômenos sociais atravessados por interesses de classe e políticos e em relações de poder. (NAKAGAWA, 2012).

Os atos históricos de surdos que fizeram parte do avanço de sua educação nos últimos séculos são deixados à margem e estereotipados na historiografia tradicional da educação de surdos, enquanto que na contemporaneidade a história cultural traria o povo surdo à luz de uma história própria. (STROBEL, 2016).

Mais tarde, o transparecer da discriminação da cultura surda traria à tona movimentos de lutas políticas que exigiriam o olhar para cultura surda e identidades surdas assim como história, língua de sinais e pedagogia surda. Uma virada na história dos surdos que conduziria à rejeição do apego incondicional a teorias tradicionais. A busca agora seria valorizar povos surdos em períodos históricos. (STROBEL, 2016).

Por um século, a Alemanha que buscava enfatizar uma identidade cultural única e uniforme em empenho nacionalista, veria os surdos apenas como indivíduos a serem tratados, como pessoas com deficiência e não como povo de cultura própria. A adoção do método oralista tinha ênfase na habilidade da fala que acreditavam levar ao desenvolvimento da

habilidade cognitiva e social, integrando o sujeito surdo ao mundo ouvinte. O que era propício aos imperativos de sobrevivência política e soberania nacional alemã. (CAPOVILLA, 2001).

Durante a história oralista houve desenvolvimentos científicos, metodológicos e tecnológicos. Na década de 1960 já era grande o êxtase gerado por aparelhos auditivos, projetos de intervenção desde a infância e o desenvolvimento de modelos de gramática que viriam na década seguinte. Aparelhos auditivos receberam *upgrades*, melhorias que se juntaram a outras tecnologias desenvolvidas no processo oralista como programas de computador para auxiliar a percepção da fala, implantes cocleares e novos programas de treino auditivo intensivo nos primeiros anos após nascimento. Tratando dos esforços realizados dentro do método oralista dissociado da abordagem gestual ou de junções de métodos, Capovilla (2001, p.1482) afirma que

Embora todos esses desenvolvimentos que procuram reparar a deficiência auditiva possam ter levado a indiscutíveis casos de sucesso individual, ainda assim parecem estar bastante aquém do objetivo maior que é permitir ao Surdo, em geral, a aquisição e o desenvolvimento normais da linguagem.

Foi, dessa forma, implementada no século XX uma metodologia ao mundo surdo com o nome de comunicação total. Esse método constitui-se da oralização com a junção de sinais que eram usados sistematicamente com adição de aspectos da língua falada. Isto foi, a ordem de produção dos sinais seguindo a ordem do enunciado da língua falada no esforço de manter a exatidão simultânea, oralidade/gesto, ao máximo possível. Com isso, as sentenças construídas seguiam a estrutura da língua oralizada até mesmo com a representação de cada letra de uma sentença da língua oral por meio de soletração usando um tipo de alfabeto manual. (CAPOVILLA, 2001).

Esse sistema de sinais apoiado na estrutura da língua oral, conseguiu aumentar a visibilidade da língua falada sinalizada no cotidiano dos surdos conseguindo algum êxito no auxílio à compreensão de línguas orais. Um problema crítico, porém, surgiria da impossibilidade da conciliação efetiva de línguas de modalidades diferentes, gestual e as oral, com suas estruturas específicas e distintas. (CAPOVILLA, 2001). Embora notavam-se avanços na comunicação oral pelo método oralidade sinalizada entre alunos surdos e professores ouvintes, as habilidades de leitura e escrita continuavam limitadas, sem atender às expectativas de aplicadores do método. (CAPOVILLA, 2001). Uma das razões do problema estava centrada no fato do método trazer uma amostra linguística incompleta e sem consistência em que nem sinais nem a mensagem oral podiam ser entendidos em inteireza pelo educador e educando. A metodologia aplicada não estava tornando alunos bilíngues, mas os privando de uma linguagem plena em qualquer das línguas no não estabelecimento de fronteiras entre uma e outra. (CAPOVILLA, 2001).

Nas últimas décadas do século XX as pesquisas realizadas a partir dos problemas encontrados na comunicação total levaram ao entendimento mais profundo da riqueza linguística das línguas de sinais. Surgia a expectativa de que estas línguas pudessem ser a forma mais adequada de investir no desenvolvimento cognitivo, educacional e social de crianças surdas. Aos poucos se erguia a posição de substituição da Comunicação Total pela filosofia do Bilinguismo. “No bilinguismo, o objetivo é levar o Surdo a desenvolver habilidades, primeiramente em sua Língua de Sinais e, subsequentemente, na língua escrita do país a que pertence”. (CAPOVILLA, 2001, p. 1486). Nele a língua falada e a de sinais poderiam caminhar harmoniosamente na educação de modo a respeitar características linguísticas, não se prendendo forçar estruturas comunicacionais a serem simultâneas. (CAPOVILLA, 2001).

Dessa forma a Instrução do aluno surdo começou, nesse sentido, a ocorrer com uma língua de sinais como sua primeira língua (L1) e uma língua oral como segunda língua (L2).

Nessa abordagem educacional o aluno deveria ser capaz de compreender e sinalizar¹⁴ com fluência em sua língua de sinais e ler e escrever fluentemente a língua oral nacional. (CAPOVILLA, 2001).

2.3 Institucionalização da Educação de Surdos no Brasil e em Roraima

Embora reconhecida pela lei 10.436 de 24 de abril de 2002 como segunda língua do território nacional, a Língua Brasileira de Sinais não foi sempre reconhecida como língua. Anteriormente foi chamada de “Linguagem” Brasileira de Sinais, e enquanto ainda tinha o *status* de linguagem foi bloqueada no sistema educacional de muitos países na corrida oralista até ter a sua legitimidade afirmada e o surgimento da corrida pelo bilinguismo. Tratando de iniciativas na institucionalização da educação de surdos ao redor mundo, Rocha (2008) lança luz a historiografia surda em sua obra ao dizer que era comum que professores surdos, formados pelos Institutos de surdos europeus, fossem contratados para fundar estabelecimentos para a educação de seus semelhantes.

Em 1815, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) realizou estudos no Instituto de Surdos de Paris com o abade Sicard. Retornou aos EUA com Laurent Clérc, professor surdo e brilhante aluno do abade Sicard, com o objetivo de criar a primeira escola para surdos na América. (ROCHA, 2008, p.19).

A tendência chegava ao território luso americano com E. Huet¹⁵, oriundo do Instituto de surdos de Paris. Em 1855, Huet apresentou um documento a D. Pedro II, então imperador do Brasil, que demonstrava em seu conteúdo, intenção de fundar uma escola para surdos em solo brasileiro. (ROCHA, 2008).

Pois, no século XIX, no Brasil já haviam escolas de primeiras letras que eram criadas na intenção do ensino da leitura, escrita e realização de contas as camadas populares no Brasil Imperial. Com 5 anos da independência do Brasil, na data de 15 de novembro de 1827, era promulgada a primeira Lei Geral a tratar da instrução primária no Império. Essa lei buscava ampliar o acesso à educação determinando que espaços com essa intenção fossem abertos nas cidades, vilas e onde fosse necessário. A instrução se dava principalmente em lares familiares e geralmente numa abordagem de ensino individualizada. Isso mudaria mais tarde com o método Lancasteriano que focava o ensino mútuo, sendo adotado na primeira escola normal do Brasil em 1835. Esse método bem mais próximo em organização do que temos hoje em dia, empregado nas escolas mútuas abertas em Paris para o ensino coletivo desde 1815, foi divulgado pelo barão de Gérando, figurava influente por ter ocupado vários cargos no âmbito educacional francês, inclusive tendo sido por um tempo diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Paris. (ROCHA, 2008).

Nesse cenário de ensino de primeiras letras que em junho de 1855 foi apresentado a D. Pedro II, o relatório¹⁶ de E. Huet no intuito de criar um estabelecimento para surdos no Brasil império. O instituto idealizado por Huet teria foco no ensino agrícola em função das características socioeconômicas brasileira no período de sua criação e receberia alunos dentre

¹⁴ Ato de enunciação em línguas de sinais. Exemplificando: Enquanto que as palavras que saem da boca constituem a fala/oralidade na comunicação oral, os vocábulos/gestos feitos com a mão fazem parte do sinalizar.

¹⁵ Ernest Huet foi o idealizador do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Há dúvidas e controvérsias quanto a qual seria o seu primeiro nome. Todos os documentos no acervo do INES que por ele foram assinados até a década de 40 do séc. XX, não revelam o seu primeiro nome. Aparecendo nesses documentos apenas como E. Huet ou Huet. Nos documentos assinados em datas posteriores, seu nome aparece como Ernest Huet. (ROCHA, 2008).

¹⁶ Documento original, em forma de carta pertencente ao acervo do Museu Imperial de Petrópolis no Rio de Janeiro. (ROCHA, 2008, p.27).

sete a dezesseis anos. Esses jovens percorreriam formação com duração de seis anos. (ROCHA, 2008).

A escola para surdos passou a funcionar em 1º de janeiro de 1856, nas dependências do colégio de M. De Vassimon, no modelo privado. Nessa mesma data, Huet apresentou seu programa de ensino que compreendia as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada (aos que tivessem aptidão) e Doutrina Cristã. (ROCHA, 2008, p.30).

Em 1858 o Instituto tinha matriculado 19 alunos em sua maioria da província do Rio de Janeiro e outros de Minas Gerais e São Paulo. Com o advento da república em 1957 já era chamado de INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos. O presidente Juscelino Kubitschek assinou decreto que mudou o nome da instituição. (ROCHA, 2008). Anteriormente o Instituto foi chamado de Instituto de Surdos e Mudos. Com o novo nome é possível notar mudança conceitual na exclusão da palavra ‘Mudos’¹⁷ e permanência de ‘Surdos’, mudança condizente com o conhecimento atual. Em 1957 também era realizada a Primeira Olimpíada Nacional de Surdos, marcando o envolvimento do surdo brasileiro também no mundo esportivo. (ROCHA, 2008).

Em 1867 o INES passaria por uma nova definição do seu quadro de profissionais para cuidar do reconhecimento e da legitimação da Educação de Surdos em sua nova configuração. Foram adotadas novas disciplinas a serem incluídas no Currículo da Educação de Surdos pelo Instituto. Entre estas, desenho linear e a Língua Francesa. No decorrer dos anos haveria sucessivas mudanças na direção do INES. Algumas dessas mudanças para tentar alterar a forma que a instituição era vista no período republicano, como mais atuante como um asilo do que centro educacional. (ROCHA, 2008).

O congresso de Milão na Itália em 1880 em que o método oral foi considerado superior ao de Sinais também repercutiria na educação ofertada no INES. Grandes eventos educacionais se tornaram palco para o antagonismo existente dentro do INES entre partes que tinham posicionamentos diferentes quanto a prática da oralidade como foco para escrita, profissionalização e melhor funcionamento cerebral ou o uso de sinais para instruir formando cidadãos produtivos. De uma forma ou de outra, nessa segunda parte do século XX o INES abria os olhos para educação visando formar cidadãos úteis. (ROCHA, 2008).

O método oral da linguagem articulada utilizado no INES não trouxe grandes resultados como era esperado. Reconhecido pela direção do Instituto como não benéfico para o ensino de todos surdos gerando resultados apenas para uma pequena parcela de pessoas. (ROCHA, 2008).

Esse cenário seria revertido no final do século XX no reconhecimento dos sistemas de comunicação por sinais como línguas legítimas em vários países, incluindo a França. É de registro que o INES em 1953 ainda trabalhava com o método oral puro que tinha como foco a articulação labial. Naquela década, surdos também usavam o espaço do INES para manifestar-se quanto a sua educação. Essas condutas foram os inserindo em discussões de políticas nacionais. (ROCHA, 2008).

O INES criou campanha nacional que defendia a ‘Educação do Surdo Brasileiro’ que tinha a finalidade de promover a educação e assistência a pessoas com deficiência na fala ou/e audição por todo o Brasil. Na década de 1970, o instituto incentivaria a política de participação de surdos em ações pedagógicas e em reuniões que tratassem de assuntos de interesse de alunos. (ROCHA, 2008).

¹⁷ Pessoa que não tem ou perdeu a capacidade da fala.

Na década de 80, em meio ao advento da Nova República e um crescente desejo de liberdade brasileira, o INES passou a direção da professora Lenita de Oliveira Viana, ex-aluna de curso normal do Instituto e ambientada com questões da educação de surdos. Em muitas de suas decisões no INES, deu ímpeto ao movimento de transição na educação de surdos. Visitou a escola de surdos Gallaudet nos EUA e promoveu os primeiros cursos de Língua de Sinais do INES. (ROCHA, 2008).

A confiança que os surdos depositaram em sua gestão está expressa num fato de grande carga simbólica. Com dedicatória para a Instituição, Fernando Valverde entregou à diretora Lenita a cópia do livro *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, desenhado pelo ex-aluno Flausino José da Gama. Curioso esse retorno da publicação que sempre fez parte do acervo do INES e que se perdeu dele em algum momento da história. E é nessa ocasião que a publicação retorna à Instituição pelas mãos de um surdo. (ROCHA, 2008, p.119).

Nessa ocasião da história da Educação do Surdo ainda era forte os paradigmas da oralização versus língua de sinais. Assim, pela primeira vez o INES se abria para a pesquisa da efetividade do método por sinais. Tornou-se facultativo aos pais escolherem entre três alternativas educacionais, duas a utilizar da língua de sinais e uma com foco na oralização, a comunicação total. Nessas mudanças históricas é importante destacar o importante papel desempenhado por alunos e profissionais surdos. (ROCHA, 2008).

O início de atividades educacionais com pessoas com deficiência em Roraima, parte de iniciativa da Secretaria de Educação local que viabilizou localizar crianças e adolescentes em Boa Vista e encaminhá-los ao atendimento em classes especiais. Era então muito comum que profissionais fossem provindos de outros estados com a escassez ou falta de profissionais formados para trabalhar a demanda. (SIEMS-MARCONDES, 2017). Segundo Siems Marcondes (2017) houve também dificuldades na aceitação de estudantes surdos e seus professores nas escolas de ensino regular. Estes fatores levaram ao deslocamento de alunos e equipes para imóveis residenciais alugados e adaptados que passaram a constituir a Escola de Educação Especial de Roraima. (SIEMS-MARCONDES, 2017). Então, Siems Marcondes (2017) trata da história específica da educação de surdos naqueles dias em Roraima, dizendo que

o número expressivo de alunos leva inicialmente à ampliação no volume de classes específicas para esse perfil e, na sequência, à implantação, no ano de 1989, da Escola de Audiocomunicação, que virá a ser instalada também em uma casa adaptada e posteriormente em prédio próprio. (SIEMS-MARCONDES, 2016, p. 982).

Tratando ainda de relatórios da educação especial em Roraima no período de 1977 a 1979, a representatividade numérica de alunos surdos chegava a ser de até 30 % do quantitativo total de estudantes com deficiência nas turmas de educação especial. Assim, o governo do estado de Roraima, iniciou a capacitação de profissionais por financiamentos do governo federal que permitiram que profissionais tivessem capacitações realizadas no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, no rio de Janeiro. (SIEMS-MARCONDES, 2017).

Com essa medida, houve o aumento no número de alunos surdos e no número de matrículas de alunos cada vez mais jovens com surdez, porém dentro do ensino especial. No entanto, essa medida ampliou a demanda pela educação de surdos em Roraima. Ao passo que aumentava o número de alunos também surgia o acesso a equipamentos de avaliação auditiva. Isso gerou mais atendimentos específicos para a comunidade surda de Roraima abrindo espaço para criação da Escola Estadual de audiocomunicação. (SIEMS-MARCONDES, 2016)

Em termos pedagógicos, no decorrer do ano de 1993, a Escola introduz o uso da filosofia da Comunicação Total e de práticas pedagógicas de base Construtivista com a assessoria de professores do Centro de Ciências e da realização de cursos de Língua de Sinais. (SIEMS-MARCONDES, 2017, p. 1626).

Para Siems Marcondes (2017), esta filosofia de trabalho na educação de surdos não foi recebida com interesse por professores atuantes no campo da educação especial de surdos. Pois, para a autora em anos anteriores, esses professores, já haviam passado por uma capacitação no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, onde apreenderam, por meio de paradigma um conservador, que a oralização seria melhor caminho para o desenvolvimento de alunos surdos. Isso foi reforçado por parte dos fonoaudiólogos do estado de Roraima que compartilhavam dessa mesma concepção. (SIEMS-MARCONDES, 2017).

Apesar das mudanças metodológicas, a Escola de Audiocomunicação, nas duas décadas de funcionamento, foi referência na educação de surdos de Roraima, sendo importante para alunos, familiares e professores que nela atuaram e até hoje é bastante lembrada por profissionais ao comentarem a história recente da educação de surdos nesse estado jovem que é Roraima.

Em 22 de abril de 2009, entretanto, o decreto estadual nº 9.983 – E, em ação que irá apenas formalizar um processo de redução de competências que já vinha se desenhando Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação João Pessoa – Universidade Federal da Paraíba – 15 a 18 de agosto de 2017 ISSN 2236-1855 1632 desde 2002, formaliza a extinção da Escola de Audiocomunicação e transfere os seus bens móveis e imóveis para o Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, atendendo aos direcionamentos que vinham sendo dados pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação naquele momento. (SIEMS-MARCONDES, 2017, p. 1631).

Siems Marcondes (2017, p. 1632) diz que “o pioneirismo na oferta de educação escolar em Língua de Sinais representava, sem dúvida um ganho” e que uma escola extinta (Escola de Audiocomunicação) e um centro (o CAS) que foi implantado, certamente podem ter missões diferentes; o que a oferta do ensino de língua de sinais e língua portuguesa nos anos iniciais de escolarização pode não ocorrer de atendimento especial ao surdo. Assim, a autora compartilha do sentimento de outros profissionais da área, que consideram a abordagem de ensino da Libras nos anos iniciais da escola ser oportuna ao desenvolvimento da pessoa surda.

Com os estudos científicos sobre as línguas de sinais e cultura surda, ações educacionais que levariam outras discussões ganharam amparo em legislações que influenciariam no espaço escolar. Na história da educação de surdos, a organização educacional tanto em Roraima como em outros estados do Brasil se apoiava na legislação de então. (SIEMS-MARCONDES, 2017). Em 1961, constava na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional os artigos 88 e 89 visando garantir o direito à educação de pessoas com deficiências. O artigo 88 dizia que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” enquanto que o artigo 89 que

Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

A Constituição brasileira de 1967 também incluiria artigos assegurando aos surdos o direito de receber educação. A constituição brasileira datada de 1988 passou a assegurar

também o direito à diferença cultural garantindo a continuidade dos estudos quanto a educação de surdos. Em seu artigo de número 215 versa que o estado o direito de garantir a todos os sujeitos surdos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso a essas fontes por meio de incentivos que valorizem e façam a difusão das várias manifestações culturais na realidade brasileira. (PERLIN & STROBEL,2006).

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) veio confirmar maior atenção à educação de surdos. Nela, um capítulo é dedicado à educação especial para educandos com deficiência. Contudo, foi em 24 de abril de 2002, com a homologação da lei federal que reconheceu a língua brasileira de sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileiras e, a atuação de Intérpretes de Libras que a política da educação Inclusiva de surdos receberia mais incentivo governamental. Essa lei foi passo fundamental no processo de reconhecimento do profissional intérprete de Libras. Esse reconhecimento foi importante não apenas no reconhecimento profissional do intérprete no campo profissional, mas também foi fundamental na educação de surdos no INES e de outras instituições de ensino fundamental, médio e superior em todo o Brasil. (QUADROS, 2004).

A partir do ano de 2005 o governo federal instituiu a instrução de pessoas surdas a ser dada em língua de sinais conforme decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Este decreto recebe destaque, principalmente, na história dos movimentos e educação de surdos. Essas legislações fizeram antever necessidade de respeito aos direitos culturais dos surdos. (PERLIN & STROBEL, 2006). E em 2010 a lei Federal 12.319, de 1º de setembro regulamentou o exercício da profissão de tradutor e intérprete de Libras, tratando entre outros pontos de sua formação e direito de atuar interdisciplinarmente com a população surda.

Isso foi importante para o profissional tradutor e intérprete de Libras que atua no âmbito inclusivo no território nacional. Para que o mesmo tivesse também reconhecimento na história educacional do Povo Surdo, pois, para a comunidade surda, este sujeito é um mediador entre o mundo surdo e o mundo dos outros, um agente educacional que busca entender sua cultura e identidades presentes na sala de aula, nos diferentes foros educacionais que essa clientela frequenta e atua, como por exemplo, na escola e nas lutas educacionais como também nos embates políticos. Esse reconhecimento foi de importância especial para a comunidade surda e se perpetuou na educação de um modo geral. (QUADROS, 2004). Quadros (2004, p. 17) ressalta o avante envolvimento do intérprete de Libras no meio surdo ao citar que:

O resultado de uma pesquisa realizada sobre intérpretes na Europa conclui que à medida que os surdos ampliam suas atividades e participam nas atividades políticas e culturais da sociedade, o intérprete de língua de sinais é mais qualificado e reconhecido profissionalmente.

Para entender o processo de escolarização de pessoas surdas num estado do extremo norte do Brasil de características singulares como Roraima, é importante entender as possíveis identidades e culturas de alunos que estudam e vivem nessa região e que certamente esse espaço sócio educacional influi em sua atividade linguística. Essa compreensão pode ajudar a pensar estratégias pedagógicas que apontem possibilidades para o ensino, extensão e formação educacional que atenda a promoção da inclusão e acessibilidade comunicacional dessa minoria social. No capítulo seguinte, faremos uma breve explanação quanto a culturas e identidades surdas, para entendermos sua natureza e diversidade tão presente em espaços educacionais.

3 IDENTIDADES E CULTURAS SURDAS

Como foi expresso no capítulo histórico deste trabalho, antes existia o conceito do portador, do deficiente acometido por uma enfermidade e necessitado de compaixão, hoje o surdo engaja-se na reivindicação de seus direitos, organiza-se em seus movimentos populares estando muitas vezes ativos em associações e reafirma sua identidade problematizando paradigmas antigos e reestruturando conceitos na busca do reconhecimento da surdez como diferença. Isto é, como uma dentre tantas as formas de ser e estar no mundo. (NAKAGAWA, 2012).

Isso para Nakagawa (2012) parte do rompimento do discurso biomédico patológico e constrói um novo significado, a surdez passa a ocupar lugar nos campos de estudos educacionais, sociais, culturais, linguísticos e antropológicos. Nesses campos ela passa a ser abordada de dentro das questões das lutas de comunidades surdas por efetivação de seus direitos, reconhecimento de suas diferenças, identidades e cultura. “A afirmação das identidades surdas, hoje, é uma das principais forças motrizes das lutas desses grupos minoritários”. (NAKAGAWA, 2012, p. 25).

Nesse trabalho, identidade fica entendida como processo de construção do significado com base em atributos culturais inter-relacionados, que prevalecem sobre outras formas de significado. A identidade atua como uma construção social ao atribuir de significados a experiências de um grupo social em interação. Identidade aqui aparece distinta do que sociólogos chamam de “papéis”. Ser mãe, trabalhador, jogador, intérprete e professor são papéis desempenhados no seguimento de normas determinadas por instituições ou da sociedade. Identidades por outro lado são construídas em individuação ou nas interações, mesmo as de dominação, mas isso quando o sujeito constrói em si mesmos significados e os internaliza, construindo significados para si mesmo a partir dessas internalizações. (CASTELLS, 1999).

Esses significados são contínuos, formados em meio à exposição cultural num entorno social que um sujeito se expõe e as formas pelas quais ele é representado em meio a esta exposição, forma também a sua identidade, que vai se definindo em um processo histórico. O sujeito pode assumir identidades diferentes em diferentes momentos de sua história. (NAKAGAWA, 2012). Dessa forma as identidades surdas não são fenômeno imediato da surdez como condição biológica, mas forma-se do social e da exposição a pressupostos culturais. Sendo então os fatores históricos que levam o sujeito a edificar e transformar representações e significações e identificar-se com categorias sociais. (NAKAGAWA, 2012).

Nesse sentido, existem várias possibilidades de vivenciar a surdez de forma que no processo de construção da identidade as vivências do sujeito podem ser sugeridas, reguladas, construídas ou mesmo negadas. As identidades surdas são assim entendidas como produzidas e constantemente redefinidas por relações de poder e fatores históricos pessoais e sociais que se estabelecem. Nesse reconhecimento firmam-se as atribuições das diferenças e da significação do “eu” e do “outro”, de onde surge a delimitação de novos campos de lutas de comunidades surdas. (NAKAGAWA, 2012).

É digno de nota que a língua não se confunde com a linguagem, sendo a língua parte essencial da linguagem e ao mesmo tempo um produto social da faculdade de linguagem e conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para possibilitar o exercício dessa faculdade nos indivíduos. A linguagem por outro lado está sempre presente no sujeito até mesmo quando este não está se comunicando com outras pessoas com o uso da língua; assim a linguagem atua na forma como o sujeito recorta e percebe o mundo e a si próprio. (DIZEU & CAPORALI, 2005).

Pois, a criança ouvinte desde seu nascimento é exposta à língua oral, dessa forma é fornecida para ela a oportunidade de adquirir uma língua natural, a qual permitirá realizar trocas comunicativas, vivenciar situações do seu meio e, assim, possuir uma língua efetiva e constituir sua linguagem. A partir da aquisição de uma língua o sujeito passa a ter recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade, com a troca de ideias, expressão de sentimentos e compreensão do que se passa no aumentando sua concepção de mundo. (DIZEU & CAPORALI, 2005).

O processo de aquisição da linguagem não ocorre naturalmente na criança surda com pais ouvintes não sabedores de Libras como acontece naturalmente em crianças ouvintes com pais ouvintes ou crianças surdas com pais surdos, já que a modalidade linguística utilizada pelos genitores não é facilmente adquirida pela criança. Daí surge à necessidade de se colocar a criança surda em contato com seus pares o quanto cedo possível. O contato com surdos conhecedores da Libras surge como meio de propiciar sua aquisição da língua e por meio dela tornar-se capaz de significar o mundo e constituir sua identidade surda. (DIZEU & CAPORALI, 2005).

No momento em que a criança adquire sua língua natural ela se torna capaz de realizar o aprendizado de uma segunda língua, tornando-se um ser bilíngue. No caso dos surdos, como nem sempre isso é uma realidade, podemos encontrar surdos adultos que, pela falta de acesso à língua de sinais na infância, chegam à vida adulta sem ter adquirido nenhuma língua, por terem sido apenas expostos a uma língua oral e não terem desempenho satisfatório com esta. (DIZEU & CAPORALI, 2005, p.588).

Isso faz-nos pensar no desenvolvimento de crianças surdas que não tiveram acesso à aquisição da língua de sinais e desenvolvimento educacional efetivo e com isso tem a falta de identificação cultural surda ou atrasos no seu atribuir de significações ao mundo por intermédio da linguagem. Muitas vezes há dificuldade de compreender ideias abstratas ou mesmo temáticas simples as quais devido à falta de acesso à língua não foram expostas ao surdo em seu percurso educacional. Tratando da importância da exposição do surdo à Libras Dizeu e Caporali (2005, p.590) afirmam que

Uma criança surda necessita de uma língua que possibilite a ela a integração ao seu meio, no qual ela seja capaz de compreender o que está ao seu redor, significar suas experiências, em vez de uma língua que a torne um ser apto para reproduzir um número restrito de palavras e frases feitas, que para ela não terão nenhum significado comunicativo, restringindo sua potencialidade para construir e utilizar a linguagem no processo dialógico.

Ao longo das eras a humanidade adquire, amplia e modifica o seu conhecimento através da transmissão de línguas, crenças, costumes, normas de comportamento e hábitos como manifestações humanas passadas como herança por meio de aprendizagem e convivência. Tudo isso para Strobel (2016) faz parte da cultura que é ferramenta de transformação, da forma em ver-se o mundo e constituem-se jeitos de ser e de fazer.

Dentro de seu entendimento do termo “cultura” Strobel (2016) reitera que o termo é tão carregado de valores diversos que o seu papel varia notavelmente de autor para autor e daí são encontradas inúmeras definições. Uma cultura envolve comportamentos aprendidos por um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, tradições, regras de comportamento e valores. A cultura determina formas de ver, ser, explicar e compreender o mundo. Sendo que há aqueles que apoiados em uma ideologia hegemônica de normalização e padronização viram a cultura de forma unitária, no singular, onde todos compartilham da mesma cultura em

um determinado espaço, enquanto que já na pós-modernidade há os que pluralizam o termo “cultura” falando de diferentes culturas sociais dentro de uma nação.

Considerar a questão cultural no plural admite a multiplicidade de manifestações de grupos culturais das mais diversas naturezas, tornando o conceito da cultura mais amplo. (STROBEL, 2016, p. 22).

Na etimologia do vocábulo *cultura*, vindo do latim, encontramos o significado de cuidado dispensado a terra e de lavoura. O que mostra que ação é essencial no cultivo da linguagem e da identidade. Para exemplificar extraímos o exemplo de Strobel (2016) de uma semente plantada em solo e que cresce gerando uma bela planta. Isso não ocorre apenas pelo registro interno da semente, seu código, mas ocorre com a ajuda da natureza, do contato com a água, solo, chuva e vento. Então a semente germina, reage e se desenvolve. A semente sozinha, sem esses fatores ou mesmo guardada dentro de um pote não cresceria uma vez que estaria abandonada e apodrecendo.

Da mesma forma o sujeito em contato com seu espaço cultural reage, cresce e desenvolve sua identidade. Isto é, em cultivo não isolado, mas coletivo. A cultura não nasce no indivíduo, mas passada e então modificada e atualizada socialmente. Não surge com o homem sozinho, mas em produções coletivas e experiências sociais vividas e repassadas por gerações. (STROBEL, 2016).

Muitas vezes, o processo de aprendizagem e transmissão cultural em pessoas surdas, ocorre junto a seus pares apenas na idade adulta, em contramão ao mesmo processo em crianças ouvintes. Muitas vezes não têm contato com pessoas surdas em ambientes educacionais e outros espaços da comunidade surda, sendo a maioria dos surdos, filhos de pais ouvintes ou mesmo pela imposição ouvintista em que o surdo é obrigado a narrar-se e olhar-se como ouvinte. (STROBEL, 2016).

“A cultura surda é o jeito de o surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas”. (STROBEL, 2016, p. 29). Intrínseco a isso está à língua, costumes e hábitos do sujeito surdo. As possibilidades de identidades surdas são moldadas de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. Atrelada a essa receptividade cultural existem lutas políticas e de defesa da inclusão. (PERLIN, 2004).

Em essência, a cultura surda como que penetra na pele do Povo Surdo, pois compartilham saberes em comum como valores e comportamentos. (STROBEL, 2016).

Embora seja usado o termo “cultura surda” para se referir aos surdos do mundo todo, os grupos de surdos ao redor do mundo compartilham de experiências diferenciadas, usam línguas de sinais distintas, são de raças, religiosidade e interesses distintos e convivem em meio a uma história local. Os surdos brasileiros são membros compartilham da cultura do surdo brasileiro enquanto que o surdo venezuelano tem a cultura do surdo de seu país e assim por diante. (STROBEL, 2016).

Embora pensemos em identidades surdas variadas e em culturas surdas, entendemos que os sujeitos surdos não se diferenciam por grau de surdez. O que contam como importante tem a ver com o fator ser surdo, compartilhar experiências e história que marcam sua diferença, o uso da língua de sinais que possibilita a comunicação e o pertencimento ao grupo, a cultura e as identidades surdas. (STROBEL, 2016).

Ao citar essas identidades, tomando como referência o trabalho de Perlin (2005), vale lembrar-se do caráter transitório dessas identidades, assim como o faz Nakagawa (2012) em seu trabalho sobre as identidades surdas, lembra que tais identidades têm caráter contraditório e contextual em relação a uma realidade social. O estado dessas identidades não é absoluto e inabalável no sujeito, pois para os autores identidades surdas são construídas historicamente e, portanto, em constantemente movimento e alteração nas interações com o mundo e em convívios sociais.

Entre as diferentes identidades surdas, Perlin (2005) destaca o que chama de Identidades Surdas como as identidades dos surdos que fazem uso da comunicação visual e partilham das comunidades e culturas surdas. As práticas e narrativas dos indivíduos Surdos se coincidem em uma série de pontos comuns entre eles, criando uma linha de vínculos comunitários.

No seio dos movimentos e dos espaços onde se levanta esta reafirmação identitária, vemos partindo do Povo Surdo à militância “ser Surdo”. Esta é a **identidade política surda**. (PERLIN, 2005). Essa identidade política surda, como uma identidade surda de resistência, baseia-se na oposição a imposição do “ser ouvinte”. Nela, encontra-se a valorização do expressar da identidade através das experiências visuais, das línguas de sinais e das comunidades surdas. “o Surdo firma-se na oposição à representação da surdez como menos-valia e no esforço contrário às investidas totalizadoras e homogeneizadoras das práticas de normalização ouvintista”. (NAKAGAWA, 2012, p. 27).

Em alguns sujeitos existe a assunção de uma **identidade surda híbrida**. Nela, o sujeito nascido ouvinte falante nativo de língua oral majoritária torna-se surdo, mas tem seu histórico de experiências do mundo sonoro. A surdez e as línguas de sinais fazem-se condições sobrevividas a seu universo quando esse sujeito se tornou surdo com a perda da audição. Esse sujeito de identidade híbrida passa a fazer uso das velhas como também do agora, das novas experiências provindas da apropriação da língua de sinais como segunda língua. (NAKAGAWA, 2012). “É uma espécie de uso de identidades diferentes em diferentes momentos” (PERLIN, 2005, p. 63).

Na **identidade surda Flutuante**, surdos que não tiveram contato com a comunidade Surda e viveram em meio às experiências orais ou aqueles que tiveram contato com ela, mas não se identificam com ela e a rejeitam. Muitas vezes são pessoas implantadas com um aparelho coclear, têm características particulares como o seguir da representação da identidade ouvinte, a escolha do seguir os fazeres ouvintes e viver como ouvinte rejeitando ser parte de uma comunidade surda. O sujeito nesta identidade orgulha-se da comunicação por meio da língua oral, não sente a necessidade pessoal de ser membro de uma comunidade surda ou de participar nas lutas políticas dela, não sentem necessidade de um intérprete de língua de sinais e podem ter resistência aos fazeres surdos e a língua de sinais pois não se identificam com o povo surdo. O sujeito de identidade surda flutuante, não estando envolvido com as comunidades surdas, olha sua condição surda do ponto de vista clínico como uma deficiência a ser tratada e superada. (PERLIN, 2005).

Outra identidade é a **identidade surda de transição**. Nakagawa (2012) define essa identidade como sendo a do surdo que após anos estando submetidos à cultura ouvinte em sua volta, começa a frequentar as comunidades surdas e a partilhar de práticas simbólicas dos grupos surdos. Esses surdos iniciam o aprendizado da língua de sinais na interação surdo-Surdo. Num processo de descoberta análise pessoal de seu sentimento de pertença, ele cria novas representações e discursos refazendo as formas de olhar, sentir, pensar e expressar o seu mundo como que um processo de transição para outra identidade, tal qual partir do ser ouvinte para o ser Surdo.

Abordando a substituição da sensação de não pertencimento a cultura ouvinte para aproximação com a redenção nas novas possibilidades de “ser” e de se comunicar, Nakagawa (2012, p.27) explica que

Como grande parte dos surdos são filhos de pais ouvintes, não raro distantes das comunidades surdas e das línguas de sinais, o momento de descoberta (sejam ainda crianças, jovens ou adultos) de um novo mundo Surdo é comumente ressaltado com entusiasmo nas narrativas autobiográficas de muitos desses sujeitos: marcam-se como um ponto de mutação em que novos horizontes engraçam o olhar e, aos poucos, põem-se a desafiar a ideologia do normal.

A hegemonia pode ser uma aguda influência exercendo entusiasmo em surdos que não conseguem resistir a ela. Fazer parte e organizar-se nas comunidades surdas é para estes uma dificuldade. A tentativa de reprodução da identidade ouvinte surge como tática de sustentação das relações dominantes. Essa **identidade surda incompleta** está presente nesse surdo que se distancia da identidade, comunidade e cultura Surda. Este se subjugou à ideologia ouvinte no meio dominante. (NAKAGAWA, 2012).

Outra forte influência que exerce aguda hegemonia entre as comunidades surdas é a ação da família que reconhece a importância da língua de sinais no desenvolvimento da criança e passa a utilizar da língua visual na comunicação dentro da filiação. Isso, educacionalmente dá condições para a realização de novas aquisições ao sujeito, ao mesmo tempo que impulsiona seu desenvolvimento linguístico. A família, então, exerce papel determinante como aliada do filho surdo no estabelecimento da língua de sinais como língua facilitadora na comunicação e instrução logo cedo. (DIZEU & CAPORALI, 2005).

Quando a criança não recebe o suporte familiar, apresentará, muitas vezes, resultados insatisfatórios quanto ao desenvolvimento de linguagem e comunicação, o que irá afetá-la emocionalmente. A família é o alicerce para a criança e quando esta base não está firme advirão consequências para o desenvolvimento, gerando comportamentos agressivos e frustrações. (DIZEU & CAPORALI, 2005, p.591).

Isso mostra que o suporte educacional familiar sustenta as tipologias identitárias trabalhadas por Perlin (2005) e por Nakagawa (2012), entendendo-as como definições terminológicas fundadas sob uma perspectiva Surda, com intencionalidades políticas de valorização da língua e da cultura surda assim como defesa e promoção dos direitos dos Surdos e das comunidades surdas.

Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. (LOURO, 2000, p. 6).

Como exprimido por Nakagawa (2012), mesmo com diferentes graus de surdez, a exemplo da leve, moderada, severa ou profunda, as influências as identidades surdas não se limitam aqui. Há surdos filhos de pais surdos, existem surdos congênitos, que nasceram surdos, como também os surdos pré-linguísticos que se tornaram surdos ainda bem cedo antes mesmo de aprenderem uma língua, os pós-linguísticos que após o aprendizado de uma língua se tornaram surdos. Há surdos que são usuários de língua de sinais e aqueles que são oralizados. Existem surdos que transitam entre o uso dos gestos e a fala e também aqueles que fazem uso de aparelhos auditivos, assim como outros que são implantados.

Independentemente desses fatores, estes surdos estão ligados em origem e por um código de ético de formação visual, independente da cultura surda e da língua que faça uso e do grau de desempenho nela. Estes sujeitos constituem o povo surdo independente de sua sexualidade, de habitarem em área urbana ou rural, serem sinalizadores ou oralizados. Isto é, apesar de não pertencerem às mesmas comunidades fazem parte do povo surdo. Também, compartilham das identidades surdas construídas a partir de comportamentos transmitidos coletivamente no convívio social com não surdos e surdos. Nesse último caso, ocorre de

forma espontânea no encontro de um surdo com outro em meio às comunidades surdas. (STROBEL, 2016).

Quando se identificam com a comunidade surda, estão mais motivados a valorizar a sua condição cultural e, assim, passariam a respirar com mais orgulho e autoconfiança na sua construção de identidade e ingressariam em uma relação intercultural, iniciando uma caminhada sendo respeitados como sujeitos “diferentes” e não como “deficientes”. (STROBEL, 2016, p.41).

Assim, os autores aqui considerados, apontam que a afirmação de uma cultura surda e a formação de uma identidade política e valorizada são facilmente desenvolvidas no contato do surdo com comunidades surdas e com seus pares. Por outro lado, quando o sujeito surdo não tem o contato com uma comunidade surda e convive apenas com uma comunidade ouvinte, poderá surgir à tendência de ocultação da surdez ou mesmo sua depreciação no agravamento do discurso da dificuldade e deficiência enquanto a pessoa surda buscar assumir cultura ouvinte e forma uma identidade surda incompleta. (DIZEU & CAPORALI, 2005).

Esse trabalho assevera que o contato com a comunidade surda em que o sujeito realiza sua identificação com a cultura, com a língua de sinais pode compreender as diferenças de sua condição social e política. A integração do surdo em sua comunidade é de extrema importância para se relacionar com seus pares, sem isolar-se da comunidade que faz uso de sua língua. O surdo tem na Libras sua identidade motriz e educacional Pois para Dizeu & Caporali (2005) o objetivo da interação é a constituição da identidade surda, de se aceitar como pessoa, com suas potencialidades e limitações.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Para atingir o objetivo de analisar as práticas escolares voltadas para surdos no interior do IFRR, buscamos compreender a construção das identidades surdas, fato que necessita ser estudado dentro do instituto, reconhecendo quais tipos de linguagens as quais os surdos são expostos e como essas constituem e forma a cultura desses sujeitos no ambiente escolar do Instituto Federal de Roraima, *Campus* Boa Vista e Boa Vista Zona Oeste. Para isso, formulamos uma práxis investigativa dentro da pesquisa qualitativa por meio de entrevistas com alunos surdos.

Pelo dinamismo indissociável das relações do sujeito com o mundo e na impossibilidade de traduzir essa subjetividade em números, encontramos na pesquisa qualitativa abertura para interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador se torna instrumento-chave enquanto recolhe informações do ambiente natural como fonte direta para sua coleta de dados. Os métodos e técnicas não são estatísticos e o pesquisador pode analisar os dados indutivamente, dando foco ao processo e seu significado em sua abordagem. (SILVA & MENEZES, 2005).

Combinamos características da pesquisa exploratória com a descritiva na realização da, pois a Pesquisa Exploratória como método qualitativo proporcionar maior familiaridade com o problema no intuito de entendê-lo e firmar hipóteses. Em geral, ela assume forma de pesquisa com levantamento bibliográfico atrelado ao estudo de caso em entrevistas com aqueles que vivenciaram ou vivenciam a situação problema; nela é feita a análise de exemplos que estimulem a compreensão. (SILVA & MENEZES, 2005).

Na Pesquisa Descritiva trabalhamos as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Ela envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados como questionários e observação sistemática. (SILVA & MENEZES, 2005). Contudo, por entender que a Língua de Sinais deve ser valorizada no processo de coleta de dados com alunos que a usam como primeira língua, e reconhecendo a subjetividade da temática proposta, descartamos o uso de questionários enquanto formulários e optamos pela observação das relações diárias no ambiente natural da escola e conversas abertas ao passo que os questionamentos foram abordados na entrevista. Essa pesquisa descritiva assume, dessa forma o levantamento de dados que selecionamos ao identificar e abordar a nossa realidade interpretada.

Sobre a realização de entrevistas enquanto instrumento de pesquisa, Gonzalez (2005) aborda a necessidade de para que ela não se torne apenas um questionário oral ou interrogatório. Ela precisa ocorrer como processo comunicacional, mantendo aspecto interativo. No uso desse instrumento, o contato prévio a entrevista planeja entre entrevistador e entrevistado constitui-se benefício para proximidade entre as partes. A assunção dessa forma de processo conversacional faz com que o encontro tenha caráter espontâneo e reflexivo dando espaço ao pesquisador de ser totalmente ativo questionando e se posicionando no curso da conversação.

Antes mesmo da realização das entrevistas, já realizamos observações assistemáticas de alunos surdos no dia a dia de atividades e vivência de trabalho nas instalações do Instituto Federal de Roraima. Essas observações eram não planejadas. Foram encontros entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, porém sem um controle previamente elaborados, que ocorriam em interações com um ou mais surdos. Posteriormente, durante a pesquisa, fizemos observações tomando nota de dados relevantes ao passo que interações ocorriam na realidade do contexto de atendimentos de letramento e outras atividades educacionais do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), *Campus* Boa Vista.

Os alunos surdos estudantes na instituição estão matriculados na modalidade de educação profissional técnica de nível médio e na graduação de nível superior. Para os alunos da graduação há a oferta da Libras como disciplina. Esta disciplina é obrigatória apenas para alunos dos cursos de licenciatura. Não há outras menções diretas a Língua Brasileira de Sinais no regimento desse *Campus*.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR foi o campo para aplicação da pesquisa, espaço de trabalho do pesquisador que atua como tradutor intérprete de Libras no IFRR. Foram dois campos pesquisados, os dois *campi* que tiveram alunos surdos matriculados no ano de 2016 e 2017, o Campus Boa Vista e o Campus Boa Vista Zona Oeste.

O IFRR é centro de referência educacional que vem contribuindo a mais de 24 anos no desenvolvimento do Estado de Roraima, ao promover a inclusão social de jovens e adultos, em seu trabalho de formação profissional inserida no contexto local e regional. Em sua existência vivenciou várias mudanças e ampliação chegando a ter nos dias atuais uma estrutura com 5 *Campi* (Amajari, Boa Vista, Boa Vista Zona Oeste, Bonfim e Novo Paraíso) e uma reitoria. O *Campus* Bonfim está em implantação. (IFRR, 2014a).

Tratando dos dois *campi* em que a pesquisa ocorreu, o *Campus* Boa Vista Zona Oeste, é recém-implantado e funcionando em prédio próprio desde o início do ano de 2018. Após a construção das áreas previstas nas etapas futuras da obra do *Campus* Boa Vista Zona Oeste, as instalações terão capacidade para receber 1.200 alunos. No ano de 2011, por intermédio do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, o *Campus* Boa Vista Zona Oeste se tornou mais uma conquista para o IFRR e um auge na ampliação do atendimento da instituição a mais uma zona da capital de Roraima. (IFRR, 2014a).

A Zona Oeste de Boa Vista, segundo o Censo Demográfico do IBGE de 2010, é composta por 39 bairros, onde vivem 229.454 pessoas, o que representa 80,3% da população de Boa Vista. No período entre 2000 e 2010, verifica-se o crescimento relativo de 14,4%. (IFRR, 2014a, p. 54).

Nos últimos anos, o crescimento urbano acelerado fez com que grande parte das atividades econômicas de Boa Vista migrassem para a zona oeste com novos empreendimentos comerciais, imobiliários e serviços. O comércio é atividade econômica predominante na região. (IFRR, 2014a).

A estrutura física do novo prédio do Campus Boa Vista Zona Oeste conta com estacionamento, banheiros, 12 salas de aula, cinco laboratórios sendo estes de informática, física, biologia e química, biblioteca, sala de cinema e salas administrativas. (IFRR, 2018d).

Na estrutura sistêmica básica do *Campus* Boa Vista Zona Oeste constam: Direção Geral; Chefia de Gabinete; Coordenação de Comunicação Social; Coordenação de Registros Escolares; Coordenação de Gestão de Pessoas; Conselho Comunitário Escolar; Departamento de Ensino; Departamento de Administração e Planejamento; Coordenação de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica e Coordenação de Extensão. A estruturação complexa do *Campus* ficou determinada como sendo de responsabilidade de sua direção local. (IFRR, 2014b).

O Campus Boa Vista Zona Oeste oferta apenas dois cursos técnicos até o momento por ser um Campus novo e apenas recentemente ter começado a funcionar em prédio próprio com conclusão do projeto de construção ainda indeterminada. Esses cursos são em Serviços Públicos e Comércio. Ambos são ofertados na modalidade integrada ao ensino médio e subsequente. (IFRR, 2018b).

Até abril de 2018 o *Campus* Boa Vista Zona Oeste não tinha um Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas, tendo a equipe pedagógica e intérpretes de Libras interesse no estabelecimento desse espaço de atendimento educacional.

Nesse mesmo mês a direção Geral do *Campus* incluiu o NAPNE no organograma e se prepara para publicação da portaria que estabelece o funcionamento do setor.

No projeto do *Campus* não havia um espaço dedicado ao funcionamento do NAPNE, desta forma, após sucessivos pedidos por um espaço que pudesse ser utilizado, na mudança para as novas instalações do *Campus*, a direção autorizou o uso provisório da sala que seria destinada a reprografia.

O outro espaço de aplicação da pesquisa, o *Campus* Boa Vista, tem capacidade para receber 3.200 estudantes de forma presencial. (IFRR, 2014a). A estrutura organizacional do *Campus* Boa Vista também é determinada em sua base pelo MEC/SETEC coincidindo com a estrutura organizacional do *Campus* Zona Oeste e sua estrutura complexa determinada pela direção do *Campus*. (IFRR, 2014b).

O regimento interno do *Campus* Boa Vista não fala de sua localização como sendo na Zona Oeste da Cidade embora o mesmo fica no bairro Pricumã que pertence a Zona Oeste da cidade de Boa Vista. Na oferta de cursos encontram-se os cursos técnicos de enfermagem, eletrônica, análises clínicas, secretariado, eletrotécnica, edificações e informática. Estes cursos são oferecidos em modalidade integrada ao ensino médio e subsequente. (IFRR, 2018c). Alunos surdos do curso de informática integrado ao ensino médio e subsequente participaram como entrevistados nessa pesquisa.

Na graduação há cursos de tecnologia e licenciatura. Os cursos são em: Tecnologia em Gestão Hospitalar; Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Tecnologia em Saneamento Ambiental; Tecnologia em Gestão de Turismo; Licenciatura em Ciências Biológicas; Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica; Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Educação Física. (IFRR, 2018c).

Há também dois cursos de pós-graduação no *Campus* Boa Vista que são em Gestão e Planejamento de Destinos Turísticos Sustentáveis; e outro em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. (IFRR, 2018c).

No aparato da estrutura física do *Campus* Boa Vista há estacionamento, auditório, salas de aulas, sala de professores, espaços de convivência, ginásio poliesportivo, vestiários, restaurante, banheiros, salas administrativas, sala do grêmio, biblioteca, laboratório de Georreferenciamento, laboratório de Desenvolvimento de Sistemas, laboratório de Redes, laboratório de Hardware/Sistemas Distribuídos, laboratório de Línguas, Central de Esterilização, dois laboratórios de Análises Clínicas, dois laboratórios de Anatomia, laboratório de Bacteriologia, laboratório de Bioquímica, laboratório de Hematologia, laboratório de Meio de Cultura, laboratório de Parasitologia/Uroanálise, laboratório de Procedimentos Básicos, laboratório de Procedimentos Complexos, laboratório de Saúde Coletiva, laboratório de UTI. (IFRR, 2014a).

Na estrutura organizacional do *Campus* consta o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE. O NAPNE/CBV “é um órgão de natureza consultiva e executiva, de composição multidisciplinar, instituído pelo Diretor-Geral do *Campus* Boa Vista por meio de Portaria”. (IFRR, 2015, p.91). Ele está vinculado ao Ensino ou departamento equivalente, e tem como referência, na Reitoria, a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN). (IFRR, 2015).

O NAPNE tem a finalidade de desenvolver ações que contribuam para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas de modo a viabilizar condições para o acesso, permanência e êxito nos cursos ofertados pelo IFRR. No regimento do *Campus* Boa Vista é delimitado que pessoas com necessidades educacionais específicas são aquelas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. (IFRR, 2015).

A inclusão do NAPNE na estrutura organizacional do IFRR se fundamenta no respeito aos Direitos Humanos, a oferta de educação de qualidade para todos, o acolhimento à

diversidade; e a inclusão escolar com acessibilidade e autonomia. O núcleo deve dedicar-se a identificar os discentes com necessidades específicas no *campus* orientando-os e também a seus familiares quanto aos seus direitos e deveres. (IFRR, 2015).

A promoção do Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos discentes com necessidades específicas têm ligação direta com o NAPNE que também deve orientar os servidores e prestadores de serviços do *campus* ao atendimento aos discentes com necessidades específicas. O Núcleo também se preocupa em desenvolver ações de sensibilização para a questão da educação inclusiva. O regimento também faz ligação do NAPNE com atribuições de contribuição no desenvolvimento e divulgação de tecnologias assistivas e planejamento institucional. (IFRR, 2015).

Na composição do NAPNE consta tanto professores como técnicos administrativos do pedagógico e assistência estudantil. Estes são nomeados após manifestação de interesse em participarem do Núcleo. É também facultada a representação dos discentes, familiares e da sociedade civil organizada. (IFRR, 2015).

A organização didática dos *campi* do Instituto Federal de Roraima é um documento atualizado e aprovado por resolução institucional em 2018, ela rege as decisões didático-pedagógicas desenvolvidas no órgão de modo a observar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outros documentos legais. Alguns pontos da organização didática são dignos de abordagem especial por terem relação direta com ideais políticos da inclusão educacional de pessoas com deficiência. (IFRR, 2018a). Do mesmo modo, o regimento interno institucional propõe o fomento da acessibilidade atitudinal, educacional, instrumental, metodológica e de outras pertinências dentro das unidades de ensino do instituto federal conforme as necessidades internas. (IFRR, 2014b).

Entre os princípios para o projeto de educação para a instituição, listados no artigo três, encontramos o de interesse na prática pedagógica pautada no desenvolvimento de aptidões e habilidades técnicas para a vida produtiva e interação social. O artigo dez chama à atenção a necessidade de realização de planejamento que considere o objetivo educacional juntamente a estratégias didático-pedagógicas que garantam acessibilidade a todos os estudantes. (IFRR, 2018a).

Estes princípios estão elencados para serem observados em todos os eixos educacionais dos cursos institucionais. A oferta dos cursos é de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio, e educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação. (IFRR, 2018a).

No planejamento da pesquisa não foi escolhido apenas uma das modalidades de ensino do IFRR, mas delimitamos os Campi com matrículas de alunos surdos em seu todo considerando que o quantitativo total de alunos surdos não era grande demais para realização de entrevistas.

Buscando, dessa forma, observar as interações, dentro das dependências do instituto, construímos um projeto-piloto da pesquisa, em que observamos as interações escolares entre alunos surdos e outros sujeitos, incluindo surdos visitantes no instituto. Essa observação dos sujeitos ajudou-nos a ter uma ideia inicial para elaboração do roteiro de entrevistas e identificação de possíveis dificuldades que poderiam surgir no encontro com os participantes ou na necessidade de realizar adaptações nos questionamentos (roteiro para entrevistas) inventariados na pesquisa. A elaboração de um roteiro (em anexo) deixou as entrevistas com espaço aberto para o encontro e categorização de elementos relevantes verificados na sinalização dos entrevistados.

Atreladas ao momento de realização das entrevistas foram feitas observações a nível individual: Todas as entrevistas (semiestruturadas) foram realizadas individualmente. O roteiro foi previamente construído com os pontos a serem abordados; preferimos a não rigidez de tentar forçar certa ordem no trabalhar dos pontos fixos e arbitrários, o que permite explorar

com mais amplitude situações que sejam de relevância/sentido a cultura e identidade surda percebidas na interação com o entrevistado. Os pontos de relevância eram destacados para o seu desenvolvimento posterior.

A coleta de dados em entrevistas assim como o estudo de formulário social de alunos e documentos escolares que foram fornecidos pelo Instituto Federal de Roraima foram os dados a receberem enfoque principal. Essas entrevistas foram pensadas de modo a no roteiro (em anexo) constarem pontos e algumas perguntas especificam dentro de cada ponto, mas deixando espaço para perguntas surgirem durante sua ocorrência.

O registro das entrevistas em vídeo, para aumentar o dinamismo do tomar de notas em um diário de campo, forneceu o esboço principal de respostas aos objetivos. Estes dados foram confrontados com as reflexões feitas nesse trabalho e principalmente com os interlocutores nele elencados.

Contudo, as características encontradas nos indivíduos ou em grupos nesta pesquisa não são descritas unicamente com base em suas respostas dadas às perguntas geradas. Esses esforços de interpretação das falas dos depoentes foram feitos a fim de considerar a produção total da pessoa ao construir sobre as suas significações e inteligibilidade do seu discurso nas entrevistas.

A entrevista como método foi usada para permitir o sujeito a expressar-se de maneira interativa de forma a não obrigar o outro a responder, mas facilitar sua expressão aberta por envolver o sujeito surdo emocionalmente gerando acesso a sentidos subjetivos. Porém, aqui enquanto instrumento, ela não visou seguir regras fixas no percurso de sua idealização e aplicação, tendo sua rota sido flexibilizada nos momentos de conversações. (GONZALEZ REY, 2005).

Pois, a entrevista aparece como instrumento individual em que a apresentação das motivações é acompanhada de diálogo entre entrevistado e entrevistador. Nessa situação, o diálogo foi permanente entre os envolvidos ou mesmo centrado na produção individual. O engajar da conversação espontânea gera corresponsabilidade no participante que se vê sujeito no processo. Cada lado participa de forma reflexiva ouvindo e apresentado suas dúvidas e hipóteses. (GONZALEZ REY, 2005).

Nesse processo, tanto os sujeitos pesquisados como o pesquisador integram suas experiências, suas dúvidas e suas tensões, em um processo que facilita o emergir de sentidos subjetivos no curso das conversações. A conversação vai tomando formas distintas, nas quais a riqueza da informação se define por meio de argumentações emoções fortes e expressões extra verbais, numa infinita quantidade de formas diferentes, que vão se organizando em representações teóricas pelo pesquisador. (GONZALEZ REY, 2005, p. 46).

Assim, na demarcação do plano periódico do trabalho, iniciada no ano de 2016, a pesquisa foi voltada a aplicação com 2 alunos surdos matriculados no ensino médio técnico integrado integral, 2 alunos do técnico subseqüente ao ensino médio e 2 no ensino superior. Totalizando 6 alunos surdos, então matriculados nos cursos do Instituto Federal de Roraima. Todos os alunos são maiores de 18 anos. Isso faz que na realização das entrevistas os mesmos sejam responsáveis por si. Estes assinaram termos de livre consentimento e esclarecimento após tirarem suas dúvidas quanto à pesquisa.

Para manter em sigilo a identidade dos seis participantes surdos, sua categorização foi estabelecida nesse trabalho por letras do alfabeto que vão de 'A a F'. As entrevistas com os participantes foram agendadas para serem realizadas na sala do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do *Campus* Boa Vista do IFRR. Elas foram combinadas de antemão com os participantes de modo a ocorrerem no seu contra turno de estudo ou em momentos em que não estivessem em sala de aula. Uma das entrevistas foi

realizada em área de convivência de alunos dentro do *Campus* Boa Vista devido à escolha pessoal do ambiente por um dos entrevistados. Ainda outra entrevista foi realizada na sala provisória a ser utilizada pelo futuro NAPNE ainda a ser criado mediante portaria institucional no *Campus* Boa Vista Zona Oeste.

A partir da coleta dos dados dos alunos nos registros escolares e seus dados sociais, identificamos que todos os seis entrevistados moram na Zona Oeste da cidade; Zona mais humilde, com maior quantidade de bairros e em contínuo crescimento. Os dois *campi* do Instituto Federal de Roraima que estão em Boa Vista se encontram nesta zona da cidade, estando o *Campus* Boa Vista nos limites iniciais da zona oeste, tomando como partida o centro da cidade, e o *Campus* Boa Vista Zona Oeste localizado nos limites finais desta área da cidade.

Algumas das entrevistas desta pesquisa foram realizadas em salas do NAPNE/CBV e ainda outra na sala provisória do NAPNE/CBVZO. Um dos entrevistados tinha histórico de retenção escolar no Instituto Federal e ainda outro participante tinha histórico de reprovação por falta em disciplinas. Um dos participantes mostrou ter envolvimento com a sociedade surda em atividades da associação de surdos local e práticas religiosas.

No termo de consentimento e livre assentimento, entregue explicado aos participantes antes das entrevistas, constava que a identidade do participante permanece conservada de modo que seu nome não seria revelado. Na exposição da análise dos dados que se segue nesse trabalho, cada um dos 6 entrevistados surdos é referido como uma das letras do alfabeto de 'A' a 'F'.

No termo consta também que a participação na pesquisa poderia expor o participante a riscos como cansaço ou aborrecimento ao responder perguntas em entrevista, constrangimento ao se expor durante a filmagem de entrevista, alterações de comportamento durante gravações de vídeo, alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante e alterações em relacionamentos e comportamentos em função de reflexões sobre histórico de vida e educacional.

Conforme expresso no termo, providências e cautelas foram estabelecidas e empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que pudessem causar dano. Em meio às providências estava o interromper a gravação da entrevista, seu pausar, sua remarcação ou mesmo o excluir ou cancelar de perguntas específicas ou pontos do roteiro em sua aplicação individualizada.

Foi exposto como benefício na participação na pesquisa a reflexão sobre possíveis formas de melhorias na educação de surdos do Instituto Federal de Roraima, a contribuição no êxito do processo ensino-aprendizagem no Instituto Federal de Roraima e a possibilidade de expressar-se sobre sua educação passada e atual de modo a contribuir com o pensar de novas práticas proporcionando o alívio de algum estresse existente no processo educacional por meio da abertura a expressão e ao diálogo.

Na análise dos dados coletados nesses encontros, os temas pontuais que foram trabalhados no roteiro da entrevista e outros trazidos pelos entrevistados foram categorizados a fim de atingir os objetivos específicos que foram propostos.

A definição dessas categorias a serem abordadas em tópicos oportuniza descrever e caracterizar os fenômenos observados e abordar seus significados a partir da leitura realizada pelo pesquisador. Dentro de cada categoria elencamos subcategorias de análise que são tratadas fora de destaque no texto corrido. A definição da análise dos dados por categorias é condizente com esta pesquisa exploratória e descritiva e a preocupação de analisar o fenômeno das linguagens que formam a identidade e a cultura de alunos surdos no ambiente do IFRR a partir das experiências, opiniões, crenças, modos gestuais e atitudes confrontadas com o trabalho de autores sobre culturas e identidades surdas.

As categorias elencadas usadas como tópicos na análise dos dados são aqui abordadas dentro da mesma ordem lógica seguida no roteiro de entrevista. Essa ordem consiste no estabelecimento dos tópicos em estrutura temporal que recorre as respostas dos entrevistados que tratam de suas experiências interativas enquanto pessoa surda nos (1) anos iniciais de vida e ensino básico em interação social e educacional, na (2) interação informal cotidiana e no (3) ensino básico, técnico e superior da escolarização de surdos no IFRR.

A abordagem dos dados é dada temporalmente da infância ao tempo presente pois as relações humanas são presentes logo cedo na vida e autores que trataram da formação da identidade surda descreveram-na como processo de estabelecimento de relações em que semelhanças com o outro são constatadas a partir da reprodução de diferenças e pela exclusão. Ela é constituída historicamente nas experiências. As identidades seriam então determinadas mutuamente com as diferenças, inseparáveis e interdependentes. (MONTEIRO, 2011; NAKAGAWA, 2012; HALL, 2006; STROBEL, 2016).

Quando a linguagem não é a mesma ou é instável uma diferença também é marcada. A identidade da pessoa é formada na interação entre este e a sociedade na construção de sua subjetividade, contudo não imutável, mas podendo ser um apego temporário construído discursivamente. A identidade surda seria adquirida através da linguagem e dos meios simbólicos, no contato com a família, com a escola, amigos e demais espaços e grupos. (MONTEIRO 2011).

Com base nisto, inicialmente, recorreremos ao relato dos entrevistados sobre sua infância para caracterizá-los como tendo, logo nos seus anos iniciais de vida, envolvimento com as experiências surdas ou ouvintes, com a comunicação gestual ou oral e compreender o contexto do seu meio cultural inicial. Seguimos a escrita separando as três categorias e dentro delas apresentado os pontos que elencamos em texto de estrutura corrida.

Os pontos: (1) comunicação familiar na infância; (2) experiência surda nos primeiros anos escolares; (3) aprendizado da língua de sinais; e (4) interação com colegas, intérprete de Libras e professor nos primeiros anos do ensino fundamental auxilia-nos no compreender de como os tipos de linguagens as quais os sujeitos surdos entrevistados foram expostos nos seus anos iniciais de vida e educação básica, influenciaram na formação de uma das identidades surdas e em sua identificação com os meios surdos ou/e ouvintes.

Com a mesma estrutura, na categoria tratando da experiência cotidiana dos entrevistados, elencamos os pontos (1) preferência linguística e social; (2) envolvimento com a comunidade surda; (3) o que pensam da Libras e do português de surdos e ouvintes; (4) sinais próprios da comunidade em que estão inseridos; e (5) interação com surdos de outras localidades. Estes pontos estão intimamente atrelados ao objetivo de compreender os convívios sociais e símbolos influentes na ação identitária e cultural da população surda estudante do IFRR e suas comunidades, por caracterizar a linguagem que utilizam e modos de comunicação local.

Os objetivos de descrever como as ações pedagógicas de professores de alunos surdos do Instituto Federal de Roraima e intérpretes da Libras contribuem pedagogicamente na formação da identidade e cultura do aluno; e o de investigar a percepção dos usuários de Libras sobre a sociabilização nesse idioma no Instituto Federal de Roraima e sua importância no processo de construção da identidade surda, são trabalhados no ponto que aborda a (1) Interação com colegas, intérpretes e professores no IFRR e o (2) desafios e necessidades enfrentados no espaço educacional que foram citados pelos entrevistados.

Embora alguns dos pontos possam se ressaltar como predominantes passíveis de estarem ligadas a um determinado objetivo específico da pesquisa, na análise dos dados elas por vezes podem estabelecer conexões com as outras categorias e estando interligadas entre si e aos outros objetivos da pesquisa de modo que aparecem no corpo corrido do tópico da categoria que pertencem sem receberem destaque gráfico.

5 ANÁLISE E RESULTADO DOS DADOS COLETADOS - EXPOSIÇÃO À EDUCAÇÃO, IDENTIDADES E CULTURAS NOS ANOS INICIAIS DE VIDA E ENSINO BÁSICO.

Como vem sendo exposto ao longo deste trabalho dissertativo, o objetivo principal desta pesquisa é analisar as práticas escolares no interior do IFRR, buscamos compreender a construção das identidades surdas, fato que necessita ser estudado dentro dessa unidade escolar, e dessa forma reconhecer quais os tipos de linguagens as quais os surdos são expostos e como essas constituem e formam a cultura e identidade desses sujeitos no ambiente escolar do Instituto Federal de Roraima, *Campus* Boa Vista e Boa Vista Zona Oeste. Para encontrar respostas ao questionamento nas entrevistas, criamos um roteiro que foi seguido em formato semiestruturado em tópicos de forma a explorar informações que fossem trazidas pelos entrevistados durante os encontros.

Os encontros abordamos primeiro a ótica da comunicação familiar na infância dos entrevistados, começamos perguntando sobre a origem de sua surdez e comunicação com a família. Todos os entrevistados afirmaram com naturalidade terem nascido surdos ou terem ficado surdos bem cedo ainda na infância. Todos os entrevistados de 'A a F' são filhos de pais ouvintes.

O entrevistado 'A', surdo filho de pais ouvintes relatou que por volta dos quatro meses de idade foi acometido por uma meningite. Por ter ficado muito doente foi levado ao médico pela mãe que foi então informada que o filho estava surdo. Assim, como ele os entrevistados 'B e F' também relataram ter sido acometidos pela meningite nos primeiros meses de idade e serem filhos de pais ouvintes.

Os entrevistados 'D e E' afirmaram terem nascido surdos. O primeiro tem um dos pais ouvinte de nacionalidade Venezuelana e o outro brasileiro. Tem irmão ouvinte. O entrevistado 'E' é o segundo de três filhos surdos e mais um ouvinte e filho de um casamento consanguíneo entre primos ouvintes.

O entrevistado 'C' afirma ter ficado surdo aos 7 anos de idade também acometido por uma meningite. Tem irmãos e ambos os pais ouvintes.

Aqui vemos que os sujeitos surdos têm surdez com origem pré linguística, os que perderam a audição antes da aquisição da língua oral, mas há a exceção do entrevistado 'C' que tem surdez de origem pós linguística tendo aprendido a língua oral e só mais tarde ficado surdo. (NAKAGAWA, 2012).

A maioria das pessoas surdos são parte de famílias ouvintes, o que com frequência retarda sua exposição à língua de sinais e ao convívio social com outros surdos que terminam resguardados para o extra espaço familiar. O convívio com outros surdos passa a ocorrer na escola, em associações, instituições diversas e em espaços não formais como em pontos de encontro. Muitas vezes esse processo da aquisição da identidade surda pelo encontro de semelhanças com pares é tornado mais grave na não-aceitação da surdez por parte de seus familiares, que muitas vezes se esforçam para normalizar o sujeito surdo com quem convivem e encaram sua condição como anormalidade. (STROBEL, 2016).

Nakagawa, (2012) reconhece que por vezes, ajustamentos e práticas ouvintistas são inculcadas, quando não impostas, sobre o sujeito surdo filho de pais ouvintes que não conhecem a cultura surda ou não a aceitam. Nesse histórico, o sujeito surdo apenas vem a descobrir a liberdade da possibilidade surda de existir quando na condição de jovem ou já adulto embora lhes seria benéfica a descoberta na tenra infância, nos primeiros anos de vida.

Em referência aos fatores familiares e a comunicação nos anos iniciais de vida, todos os entrevistados, com exceção de 'C', em sua sinalização e expressão facial deixaram

evidentes a dificuldade da comunicação com pessoas na família tais como os pais. Disseram que se comunicavam com a família por meio de gestos, apontando para objetos ou mesmo se comunicando por sinais que eles mesmos criaram. Abaixo apresentamos alguns desses sinais junto ao seu correspondente em Libras.

Os entrevistados embora não tiveram acesso a uma língua de sinais em casa e utilizassem de meios alternativos de comunicação gestual, usavam de uma comunicação visual e criavam códigos para serem usados em sua comunicação o que aponta para uma inclinação natural para o uso de uma língua de modalidade visual espacial ainda que essa língua não lhes seja a língua materna pelo não acesso ao aprendizado da língua com os pais como transmissores. Contudo, a linguagem em uso não lhes permitia obter acesso a explicações sobre o funcionamento das coisas do mundo e sobre as razões do comportamento das pessoas. Alguns dos sinais utilizados pelos entrevistados foram incluídos junto a seu correspondente em Libras como exemplos.



Figura 1 - Sinal de mãe em Língua Brasileira de Sinais.

Fonte: A autoria do pesquisador

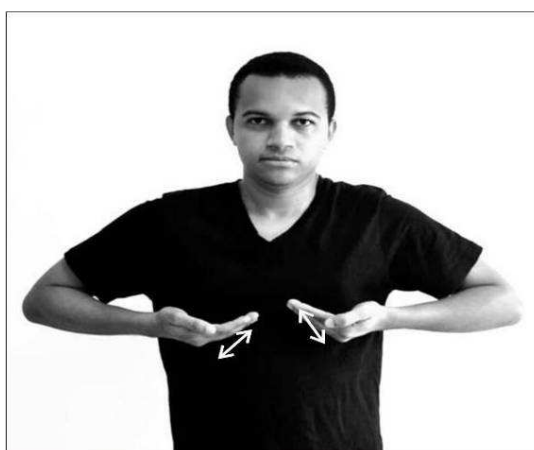


Figura 2 - Sinal para mãe utilizado na infância por sujeitos na pesquisa

Fonte: A autoria do pesquisador



Figura 3 - Sinal para mãe utilizado na infância por sujeitos na pesquisa.
Fonte: Autoria do pesquisador



Figura 4 - Sinal de água Em Língua Brasileira de Sinais.
Fonte: Autoria do pesquisador

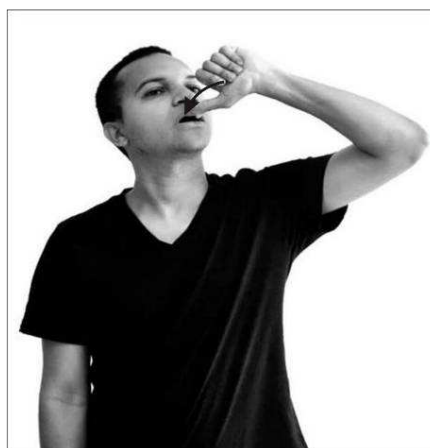


Figura 5 - Sinal para água utilizado na infância por sujeitos na pesquisa.
Fonte: Autoria do pesquisador



Figura 6 - Sinal de fome em Língua Brasileira de Sinais.

Fonte: A autoria do pesquisador



Figura 7 - Sinal para fome utilizado na infância por sujeitos na pesquisa.

Fonte: A autoria do pesquisador

Esses entrevistados deram alguns sinais como exemplo. Essa falta de uma linguagem tem graves consequências para o desenvolvimento. A linguagem permite que as pessoas se façam entender e compartilhem experiências emocionais e intelectuais se desenvolvendo socialmente ao passo que planejam o conduzir de suas vidas e a da vida em comunidade. A linguagem adequada permitiria ao sujeito surdo a comunicação ilimitada acerca aspectos da realidade concretos e abstratos, ausente e presente. Uma linguagem adequada ao sujeito daria espaço para o seu reinventar e modificar do mundo cultural. Por meio dela socializamos, adquirimos valores, regras e normas sociais que nos ensinam a vida comunitária. (CAPOVILLA, 2002).

Capovilla (2002) nos ajuda a compreender o fato dos pais não conhecerem e utilizarem a língua potencial dos surdos entrevistados para trabalhar o desenvolvimento de sua linguagem. Isso na sua opinião, contribuiu para o atraso no aprendizado da língua de sinais e identificação com outros sujeitos surdos. Na ausência de uma boa base linguística e suficientemente compartilhada entre as partes, pessoa surda e pessoa ouvinte, assim como um bom nível de competência linguística que possibilite a comunicação ampla e eficaz, o mundo da criança fica no confinamento a uma compreensão estereotipada e o aprendizado torna-se limitado.

Assim, se a linguagem tem a importante função interpessoal de permitir comunicação social, ela também tem a vital função intrapessoal de permitir o pensamento, a formação e o reconhecimento de conceitos, a deliberada resolução de problemas, a atuação refletida e a aprendizagem consciente.

Pois, ao perguntarmos aos entrevistados surdos sobre o seu contato com a língua de sinais antes da educação formal, o entrevistado E, por exemplo, foi o único a afirmar que antes de seu primeiro ano escolar já conhecia outras pessoas surdas por seus irmãos também serem surdos. Os outros entrevistados afirmaram pensar que só eles eram surdos por não conhecerem outra pessoa surda. Todos afirmaram que seus pais não usavam a Libras nem Ninguém mais na casa.

Contudo, o entrevistado 'E' declarou que se comunicava efetivamente por mímica e gestos criados e compartilhados com seus irmãos também surdos, embora estes não conheçam e ainda não tinham se apropriado da Língua de Sinais Brasileira.

O entrevistado 'C' foi único que usava de comunicação oral nos anos iniciais de vida com a língua portuguesa como sua primeira língua. O entrevistado perdeu a audição apenas aos 7 anos de idade, quando já havia desenvolvido linguagem, tendo ele usado o português em modalidade oral como primeira língua.

Nenhum dos entrevistados disseram ter se sentido pressionado pela família a oralizarem a língua portuguesa nem forçados a abandonar a comunicação gestual.

Nesse ponto foi possível verificar que os entrevistados naturalmente faziam uso de linguagem própria visual espacial, de códigos criados individualmente ou em grupo e então compartilhados para uso. No caso do entrevistado 'C', a comunicação era oral, com o português como língua principal nos primeiros anos de sua vida. Isso deixa claro a importância do papel da família na formação da identidade da pessoa surda e do seu contato com falantes ou não falantes da língua de sinais.

É por isso que Monteiro (2011) fala que a identidade se constrói a partir do reconhecimento de origens em comum, ideais e características gestuais partilhadas com pares, outros grupos ou pessoas. Isso mostra a identificação dos entrevistados com a comunidade surda, com a língua de sinais e com o movimento social dos surdos como fenômeno político ocorrido a partir da vida escolar dos entrevistados, na iniciação do contato com outros surdos e professores usuários de língua de sinais.

No cotidiano familiar os entrevistados afirmaram estranhar serem os únicos surdos em casa e outros familiares serem ouvintes. 'A, B, D e E' são filhos de pais ouvintes e no tempo anterior a vida escolar não tinham contato com outras pessoas surdas chegando a pensar que mais ninguém era surdo. Strobel (2016, p. 47) explica o fenômeno da estranheza e do sentimento pelo que também passaram os surdos que entrevistamos ao dizer que

Isso acontece por que a criança surda sabe que ela é diferente das outras pessoas que ouvem; ela dirige seu "olhar" ao seu redor na vida cotidiana, ela vê que tem vizinhos ouvintes, crianças ouvintes, balconistas ouvintes, policiais ouvintes, professores ouvintes, médicos ouvintes, pessoas da família ouvintes, até os bichos são ouvintes e ela própria é diferente. E como ela nunca viu um adulto surdo a quem possa ter um vínculo identificatório.

Apesar da surdez como condição, a não permissão ao sujeito surdo de ter contato com seus pares o priva do desenvolvimento de sua identidade. Por outro lado, dar espaço ao contato com os pares e ao uso da língua de sinais abre portas para o desenvolvimento social e acesso à língua de sinais com instrumento de socialização com semelhantes surdos e outros falantes de uma língua de sinais permitindo o desenvolvimento do surdo em sociedade e rompe as barreiras comunicacionais da expressão do pensamento e troca de informações. (PERLIN, 2003).

No que tange a sociabilização familiar, a pesquisa mostrou que as experiências de comunicação em modalidade língua visual ou oral nos primeiros anos de vida influenciam o processo de identificação do sujeito surdo com uma língua e com a comunidade surda.

Nas entrevistas com os sujeitos surdos percebemos uma tendência ao uso de línguas de sinais ao identificar que desde muito cedo os entrevistados criavam gestos para os quais atribuíam significados que então usavam na comunicação familiar. Além disso, o aprendizado da língua de sinais com suas nuances ocorre espontaneamente nas trocas comunicativas do sujeito surdo que reconstrói sua linguagem no uso da língua. Dizeu & Caporali, (2005), afirmam que mesmo sem ter recebido treinamento específico ou aulas de gramática da língua de sinais, o surdo adquire e passa a usar a língua de sinais a partir do contato com o outro falante como percebido no relato dos entrevistados que citaram sua experiência de aquisição da Libras como tendo ocorrido na escola em contato com o outro.

Nisto vemos a afirmação de Strobel (2016) quando faz referência a aquisição da cultura surda por um processo de transmissão de surdo para surdo que com muitos sujeitos surdos, acaba por ocorrer em idade mais avançada por serem eles de família ouvinte, pela imposição do ouvintismo ou pelo não frequentar de espaços culturais ou educacionais que proporcionem o contato com a comunidade surda e uma língua de sinais.

Nos relatos, vimos como os sujeitos surdos se sentiam privados de uma boa comunicação familiar por enfrentarem dificuldades de compreenderem informações e transmitirem ideias, devido à diferença de linguagem que utilizavam e a linguagem utilizada em casa por seus familiares. Strobel (2016) explica que esse é um problema comum encontrado entre sujeitos surdos. Eles, segundo a autora, sentem-se carentes do diálogo familiar, de não serem entendidos e terem a sua cultura diferente da homogeneização social. A autora, também surda, relata que no convívio social com seus familiares percebia sua condição de isolamento, ansiedade e impressão de que não é era compreendida ao falar e ela relata de ocasiões em que ocorriam conversas em sua volta, como em momentos de refeições familiares ou novelas na televisão, e muitas vezes ela demandava que lhes explicassem o que se passava e queria atenção particular.

Strobel (2016) explica que quanto mais cedo for estabelecida uma convivência com pessoas da comunidade surda e principalmente com pessoas adultas que também sejam surdas, usuárias de língua de sinais, o vínculo identificatório cultural é estabelecido e as dúvidas habituais à vida cotidiana do sujeito surdo são poupadas reduzindo, dessa forma algumas angústias no campo educacional. Dentre os entrevistados, o depoente 'C' foi o único que embora hoje sendo surdo, aprendeu efetivamente a língua oral na condição de pessoa ouvinte nos anos iniciais de vida e após a sua perda de audição continuou a oralizar e fazer leitura labial. O entrevistado não relatou dificuldades na comunicação familiar.

Percebemos que boa parte do desenvolvimento educacional e social dos entrevistados surdos se deu a partir do acesso à comunicação em linguagem que lhes fosse compreensível. Esse acesso veio a ocorrer no acesso à educação escolar junto a outros indivíduos surdos e no aprendizado da língua de sinais como notamos nos relatos que se seguem da experiência nos primeiros anos educacionais.

Todos os entrevistados disseram ter estudado na escola de áudio comunicação em Boa Vista, Estado de Roraima, nos seus primeiros anos escolas. Essa escola focava na educação de surdos de forma unilateral. Após os entrevistados explicarem a pedagogia da escola e o período que nela estudaram, questionamos sobre o tempo que passaram nela. Todos afirmaram ter adentrado a escola na alfabetização e continuado na escola até o final da quarta série, atual quinto ano, quando eram transferidos para outras escolas para continuidade dos estudos no segundo segmento do ensino fundamental.

Na infância, antes de adentrar a educação básica, os entrevistados surdos ainda não tinham adentrado numa comunidade surda nem seus modos culturais. Com isso não estavam

passando pelo processo de identificação de si mesmos com outros sujeitos surdos de uma comunidade surda. Eles afirmaram que não são favoráveis ao isolamento da comunidade surda, pois isso pode se constituir como impedimento para compartilharem as mesmas peculiaridades de construção de mundo pelo meio visual independente do seu grau linguístico ou de conhecerem uma língua de sinais. Com exceção do entrevistado 'C', os sujeitos surdos entrevistados dentro do seu lar, já faziam uso de gestos caseiros por eles criados na infância. É o que Strobel, (2016) considera sobre a construção de sinais particulares para uso no cotidiano comunicacional de um sujeito surdo:

Um sujeito surdo em zona rural, isolado da comunidade surda e que nunca aprendeu a língua de sinais, a falar ou escrever, sem ter a noção de horas e dias da semana, observa ao seu redor que tem um dia da semana em que as frutas sempre são colhidas, o dia certo de ir à igreja, os dias em que o caminhão vem pegar o lixo, e que quando o sol aparece no horizonte é a hora de ordenhar e pegar ovos, etc. Ele acompanha esta rotina de acordo com o seu “olhar” do dia a dia de sua vida e cria sinais que representam seu cotidiano. (STROBEL, 2016, p. 52).

Neste caso, embora convivendo com pessoas ouvintes em volta de si, os sujeitos surdos entrevistados não compartilhavam das mesmas experiências de sujeitos ouvintes, não se identificavam com suas experiências e não compartilhavam dos fazeres de sua cultura. (STROBEL, 2016).

As diferenças percebidas pelo surdo com o outro ouvinte e as experiências diferenciadas e peculiares ao povo surdo que esse sujeito vive, marcam sua potencialidade ao uso de língua de sinais e pertencimento a uma cultura surda que já tem suas bases lançadas nas experiências e relações estabelecidas pelo sujeito surdo com outros, embora não ainda com outras pessoas surdas. O sujeito, mesmo isolado do contato com as comunidades surdas, procura comunicar-se apontando com sinais e entender o mundo a partir de suas experiências visuais. Embora compartilhem da cultura do povo surdo, necessitam criar ligações com o povo surdo usuário de língua de sinais para ter acesso a informações e conhecimento. (STROBEL, 2016).

Ao questionarmos os nossos depoentes sobre como se sentiram no contato inicial com o ambiente escolar e com outros surdos, os entrevistados relataram ter tido inicial estranheza. Eles disseram que inicialmente, na iniciação à vida escolar, enfrentaram problemas para permanecer no ambiente escolar quando levados pelos pais. Contudo, acharam curiosa a descoberta de ver outras crianças surdas e com um tempo foram se acostumando com o ambiente escolar, interagindo com os colegas em língua de sinais e aprendendo novos sinais com professores e alunos.

Apenas o entrevistado 'F' disse não ter estranhado o ambiente e o contato com outros surdos. Acredita que por conhecer outros surdos, seus irmãos sanguíneos, e por ter ido à escola com seus irmãos surdos, logo se identificou facilmente com o ambiente escolar e com os colegas.

Como exemplo da reação ao primeiro contato com outros surdos e a língua de sinais na escola que foram relatadas pela maioria dos entrevistados, citamos a fala do entrevistado 'A' que disse:

Eu estranhei a escola de áudio comunicação no começo quando meu pai me levou até o local para estudar. Eu vi várias crianças surdas que eu não conhecia e aquele era meu primeiro contato com outros surdos. Inicialmente não me agradei de estar ali, não gostei, não gostei e não gostei. Eu chorei muito por que não conhecia aquelas pessoas, mas fui me acostumando com elas e com o ambiente, fui acostumando com os professores e com os alunos por conta de ir brincando, dançando, participando em jogos e passar a me comunicar com outros alunos surdos.

Os outros alunos me chamavam para brincar e por ir conversando e interagindo com eles, passei a conhecê-los e fui abandonando minha estranheza e o não gostar. As boas memórias dos momentos divertidos na escola me faziam ter vontade de continuar a ir para escola e fui passando a gostar dela.

A fala do entrevistado apoia o que encontramos nas obras dos autores elencados nesta pesquisa, principalmente em Strobel, (2016). que aponta, que o aprendizado inicial da língua de sinais por surdos, filhos de pais ouvintes, tende a acontecer no contato com outros surdos e com professores usuários de Libras em ambientes escolares. É perceptível que nos anos iniciais de vida dos seis surdos entrevistados, estes não tiveram exposição a Libras como língua materna, usada em conjunto com os genitores, muito embora esta seja sua língua natural. Por outro lado, no curso dos primeiros anos escolares foram introduzidos a língua de sinais e ao contato com professores usuários de Libras e alunos surdos.

Isso mostra como diz Strobel, (2016) que a Libras abre as portas ao surdo para um mundo de significação, identificação, descobertas e aprendizado por meio da língua de sinais e das experiências surdas que são compartilhadas com os pares que compartilham de sua cultura surda. Este surdo se desenvolve no contato com outros sujeitos surdos ao estar matriculado em escola que proporcione o acesso à língua de sinais cedo na infância.

Assim como o entrevistado 'A', outros entrevistados também afirmaram ter entrado no mundo de significação, identificação, descobertas e aprendizado por meio da língua de sinais e das experiências surdas na escola de áudio comunicação em Boa Vista. Porém outras trajetórias escolares apareceram nas nossas análises, como a do entrevistado 'C', que estudou inicialmente em escola de ouvintes e posteriormente passou a ser atendido pelo Centro de Atendimento ao Surdo – CAS; o entrevistado 'D' que disse ter estudado no estado do Pará em escola (Filippo Smaldone) que focava no oralismo mas também trabalhava a língua de sinais, porém em segundo plano. Depois o entrevistado mudou para Venezuela ainda bem pequena com a sua família e lá estudou por dois anos e meio em escola para surdos, mas disse não ter aprendido toda a língua de sinais Venezuelana e que muito do que aprendeu acabou esquecendo; e o entrevistado 'F' que disse ter estudado no Instituto Filippo Smaldone no estado do Pará. Os documentos com dados cadastrais de alunos que conseguimos junto ao IFRR confirmaram a fala dos entrevistados sobre a localidade em que estudaram. Esses documentos confirmaram também a mudança dos entrevistados para outras unidades escolares na segunda parte do ensino fundamental.

Nos dados concedidos pelo IFRR, constatamos que entre os entrevistados, os quatro que já tem o ensino médio completo, concluíram os estudos em anos distintos na mesma escola de educação regular, bem conhecida pela comunidade surda de Boa Vista – Roraima por sempre ter alunos surdos. Contudo, o entrevistado 'B' é o único que os registros apontam como tendo estudado em escola próximo de casa e esse entrevistado também relatou ter tido, durante boa parte de sua vida escolar, dificuldades em sociabilizar-se por ser o único usuário de Libras estudando na escola.

Quando tratamos na entrevista a questão da modalidade de ensino e metodologia que presenciaram nos primeiros anos do ensino básico, todos os entrevistados que estudaram na escola de áudio comunicação de Roraima disseram que a metodologia usada incluía o ensino de Libras que era aprendido não apenas na socialização escolar como também em atividades de aulas. Nessas aulas, o professor mostrava um objeto ou uma imagem e em seguida aprendiam o nome do objeto em português por meio de datilografia seguido do sinal da Libras correspondente a palavra. Nesse processo, além do aprendizado de novos sinais, os alunos (entrevistados) faziam a substituição dos gestos que haviam criado e usavam em casa na comunicação com seus familiares por novos sinais que aprendiam na escola em sociabilização com outros surdos e nas aulas transmitidas por professores usuários de Libras.

O primeiro entrevistado deu exemplo de um sinal que usavam combinado em grupo

na escola pelos alunos surdos quando ainda não tinham ou não conheciam o sinal para namoro/namorados. Quando em entrevista o entrevistado 'A' deu o exemplo do sinal, nós o mantivemos em registro e nas entrevistas seguintes com outros participantes surdos fizemos o mesmo sinal e questionamos o seu significado. Os entrevistados 'B, E e F' confirmaram que o sinal se tratava de um gesto criado em grupo. Eles repetiram a explicação da lógica por trás do sinal e confirmaram seu significado e substituição posterior do sinal pelo sinal da Libras aprendido na escola.



Figura 8 - Sinal de namorar (namorados) em Língua Brasileira de Sinais

Fonte: A autoria do pesquisador



Figura 9 - Sinal para namorar (namorados) feito utilizando as iniciais do nome do casal e utilizado por sujeitos na pesquisa.

Fonte: A autoria do pesquisador

Durante as entrevistas os entrevistados esclareceram que o aprendizado da língua de sinais era mesclado ao treinamento da oralidade. Isto quer dizer: oralização mesclada à sinalização. O entrevistado 'A' relatou que depois de alguns anos na escola de áudio comunicação, seus pais foram chamados e lhes foi oferecido atendimento de treinamento da oralização mediante o pagamento de mensalidades.

O entrevistado 'B', sinalizando em Libras, disse que o pouco que aprendeu a oralizar está limitado a algumas palavras. Ele oralizou 'banana e mãe' como exemplo de palavras que

aprendeu a falar em português. Os demais entrevistados afirmaram não ter aprendido a oralizar muitas palavras reiterando a dificuldade que tinham em oralizar os sons de algumas palavras. O entrevistado 'C' disse sempre ter feito uso da oralização na comunicação escolar com sujeitos ouvintes e também com a família.

Os surdos afirmaram que os professores dos seus anos iniciais de educação sabiam Libras e que inicialmente ensinavam aos alunos surdos as letras do alfabeto na forma escrita do português e sinalizada em Libras. Disseram também que realizavam atividades de colorir imagens. Os entrevistados 'A, B e F' lembraram também de ter aprendido sinais básicos de cores, sinais da natureza e etc. nas aulas de professores que lhes mostravam a imagem de um objeto e então realizando a datilologia do nome do objeto, os ensinava o seu sinal correspondente em Libras.

Vemos aqui, de maneira prática, que conforme expresso por Strobel (2016) os surdos interpretam o mundo de maneira visual enquanto que o ouvinte está mais voltado à audição. Por estar o surdo tão ligado ao visual é que os recursos visuais são essenciais na promoção de sua acessibilidade em vários espaços, o que inclui espaços educacionais como a escola.

Strobel (2016) também deixa claro que o contato da criança surda com adultos surdos que compartilhem de uma língua de sinais em comum pode proporcionar o acesso à linguagem assegurando a aquisição da cultura e identidade surda. Contudo, vemos que os surdos entrevistados iniciaram sua vida educacional em escolas que não tinham a presença de um adulto surdo, porém os professores ouvintes eram usuários de Libras e havia a disponibilidade de contato com outros estudantes surdos na escola. Assim, em contato com diferentes membros da comunidade surda os entrevistados aprendiam naturalmente a língua e a cultura por meio de transmissão e se identificavam com seus pares. (STROBEL, 2016).

Dessa forma, os relatos dos depoentes nos auxiliaram a compreender que a exposição à língua de sinais nos anos iniciais de ensino influencia positivamente a identidade e a cultura do surdo. Isso, segundo Strobel, (2016) auxilia o surdo no desenvolvimento escolar e na assimilação de conteúdos como também na sua identificação com a Libras e experiência de identificação e diferença com outros surdos.

Nakagawa, (2012) contribui a compreender esse enfoque. Ele diz que é na exposição, na comunicação e na sociabilização em língua de sinais que o surdo expressa o pensamento e se desenvolve como pessoa que passa a compreender o mundo e ser compreendido. E que, dessa forma ocorre a aquisição cultural e formação de identidades seja essa uma identidade ouvinte ou identidade surda. É firmado um processo de significação do "eu" e do "outro" nos discursos dominantes. O sujeito atribui novos significados a si mesmo e se engaja em novos campos como os de lutas e resistências das comunidades surdas. (NAKAGAWA, 2012).

Vemos com isso o valor da linguagem a qual os sujeitos surdos entrevistados foram expostos nos seus anos iniciais de vida para a formação de sua identidade. A exposição à língua de sinais influenciou a formação das identidades surdas no lar dos entrevistados e na escola. Em casa e na escola os entrevistados fizeram sua identificação pessoal com os meios surdos ou/e ouvintes, não só perceptível no compartilhar das mesmas experiências surdas entre si, mas também na substituição da comunicação caseira limitada, por uma comunicação que usa um código linguístico em comum com aqueles que são descobertos como pares. (STROBEL, 2016). No relato dos entrevistados vimos que os sinais caseiros utilizados por eles foram sendo substituídos por sinais que podiam ser usados em uma comunidade maior, sinais da Libras, então aprendida na escola e compartilhada no uso diário com outros falantes dela.

Enquanto que por terem perdido a audição ainda bem cedo, antes de desenvolverem a linguagem oral, mas ainda assim não terem sido privados de usar gestos na comunicação, os sujeitos surdos entrevistados se identificaram com a língua de sinais e a comunidade surda quando expostos a ela. O entrevistado 'C', por ter desenvolvido a comunicação oral da língua

portuguesa como primeira língua e em uso regular em suas relações familiares e escolares e também por ter apenas ter aprendido a Libras após a aquisição da linguagem oral, deu fortes indícios de identificação com a cultura ouvinte e seus fazeres. Isso mais uma vez reforça a ideia dos autores supracitados nesta pesquisa que abordam a importância da exposição a comunicação com aqueles que compartilham da língua em potencial o quanto mais cedo na infância para um desenvolvimento da pessoa em estágios normais e não como que em uma metamorfose transitória. (NAKAGAWA, 2012).

Todos os entrevistados disseram não ter tido um intérprete de Libras na educação básica de quinto ao oitavo ano independentemente da escola em que estudaram. Todos demonstraram, em seus relatos, descontentamento com a falta de instrução na língua de sinais e falta um de intérpretes de Libras. Os entrevistados relataram terem sido transferidos para escolas onde todos eram ouvintes, desconhecedores da língua de sinais, onde inicialmente, até mesmo os professores, em sua maioria, não sabiam que tinham um aluno surdo na sala e também não havia intérpretes da língua do aluno surdo.

Logo na entrevista com o surdo 'A', primeiro participante, fizemos a pergunta de como era a relação com o intérprete e o que o participante achava do profissional. Essa pergunta foi feita assumindo que os participantes teriam tido intérpretes de Libras em sala de aula em cumprimento a seus direitos legais. Contudo, o entrevistado A disse ter havido outro surdo em sala de aula com ele, mas que não havia intérprete em nenhum ano do seu ensino fundamental. Ao ser questionado sobre como a comunicação era realizada entre as partes, já que não havia intermediação em Libras, o entrevistado disse:

No meu caso, ao mudar para escola nova, a direção da escola de áudio-comunicação foi até a escola nova e me apresentou como sendo aluno surdo. Eles ensinaram o alfabeto manual aos alunos que iam interagindo comigo e com o outro surdo. Esses alunos ouvintes não eram maus colegas, por outro lado, eram muito bons.

Embora o papel desempenhado pela escola de áudio comunicação foi importante nessa recepção, estudantes surdos precisam mais do que o conhecimento por parte de colegas ouvintes e professores de algumas letras do alfabeto manual. O entrevistado 'A' seguiu o relato de sua experiência educacional afirmando que a comunicação com colegas e professores não era muito boa e era muito básica e simples. Explicou que a comunicação não fluía, mas que alguns colegas lhes eram muito amigáveis e próximos enquanto que com outros não mantinham vínculo ou contato. A companhia de outro aluno surdo em sua sala lhe permitia ajuda mútua e socialização, mas no que diz respeito a comunicação com pessoas ouvintes, o entrevistado diz também ter havido dificuldades.

O apontar da existência de dificuldades na comunicação com pessoas ouvintes no seu percurso familiar e educacional, como relatado pelos entrevistados, e o sentimento destes da falta de maiores oportunidades de comunicar-se em Libras e estar junto a outras pessoas surdas reiteram que a língua de sinais é uma das principais marcas da identidade do povo surdo. Ela atende as necessidades comunicativas de suas experiências visuais proporcionando a transmissão e aquisição do conhecimento universal. A língua de sinais é então peculiaridade da cultura surda. Citando a comunicação com professores e o aprendizado de conteúdos nas aulas, o entrevistado 'A' disse que se sentia parcialmente prejudicado embora era aprovado na escola. Isso por que o entrevistado não entendia o que era dito pelos professores e perdia muito do conteúdo.

Professores oralizavam nas aulas e eu não entendia nada o que o professor explicava em sala. Eu ficava sem saber de nada, mas quando o professor chegava perto de mim e me mostrava, apontando para a página, o que eu deveria fazer e qual era a atividade eu então começava a responder a atividade. (ENTREVISTADO A).

Quando questionado sobre se em algum momento a escola disponibilizou um intérprete, o entrevistado afirmou que não tinha intérprete enquanto estudou na escola e que a primeira vez em que teve um intérprete em sua educação foi após concluir o ensino médio, quando passou a estudar em curso de ensino superior no Instituto Federal de Roraima. Tomado mais uma vez por surpresa, pergunto se realmente o entrevistado passou todo o ensino fundamental e médio sem intérprete de Libras e ele então diz:

Eu não tive intérprete de Libras. Terminei o ensino médio em 2006 sem intérprete. Em todo o ensino fundamental e médio os alunos e professores de minha sala não progrediram na Libras, sabiam apenas alguns sinais básicos e tentavam se comunicar comigo como podiam por meio de mímica. Eles sabiam sinais tais como: amigo, água, professor, matemática, português, número, vermelho, mas não tinham conhecimento de muitos sinais, mas eu tentava ensiná-los alguns sinais mesclando mímica que ajudasse eles a entender o sinal ao passo que lhes ensinava o sinal certo. Por exemplo, quando eu falava das notas eu abria a mão expondo a quantidade de dedos que representavam o valor da nota e depois ensina o sinal correto do número em Libras.

Os mesmos sentimentos de falta de inclusão escolar do entrevistado A parecem coincidir com o expresso também pelo entrevistado 'F':

Nós aprendemos Libras até o quarto ano, mas quando passamos para o quinto ano então não havia outros surdos, não havia mais Libras, não tinha intérprete a comunicação era difícil. É triste. Alguns colegas me ajudavam, deixava eu sentar do lado deles e copiar a atividade. Alguns professores deixavam que atividades fossem feitas em grupo e em duplas e outros sempre me colocavam para fazer provas em companhia, mas as vezes eu não aprendia. Só copiava. Passava de ano pela ajuda, mas não aprendia.

Nessa etapa de análise, vemos que embora os anos escolares iniciais de pessoas surdas, sua exposição a comunidade surda, a aprendizagem da língua de sinais, experiências pessoais e familiares agem na constituição da identidade surda. Porém, a falta de acesso a uma língua de sinais na educação priva o aluno surdo não apenas do exercício do mesmo direito de desenvolver-se socialmente, mas o priva também de desenvolver-se educacionalmente com melhor qualidade.

O surdo 'B' relatou não apenas ter passado pelos mesmos desafios escolares que os outros surdos entrevistados, mas também disse ter procurado suprir a falta de momentos de interação com outros surdos na escola por meio da comunicação com surdos de fora da escola por meio da internet. No contato online até mesmo estabelecia contato com surdos de outros estados em redes sociais e páginas de bate papo.

Para a pessoa ouvinte a exposição ao outro e suas diferenças que geram aprendizado social e por vezes da língua do outro. Os entrevistados disseram ter tido maior proximidade com um ou outro colega em sala de aula a partir da atenção que recebiam desses colegas que passavam a ter algum interesse na língua de sinais e aprendiam com eles alguns sinais. Esses colegas ajudavam os entrevistados surdos juntando-se a eles em atividades escolares e convivendo diariamente no ambiente escolar. Contudo, não eram muitos dos colegas que aprendiam a língua de sinais ou adquiria alguma fluência nela. O aprendizado muitas vezes se limitava a alguns poucos sinais do cotidiano.

O entrevistado 'A' contou-nos que passou a sentir-se irritado no passar dos anos a ter que sempre ensinar sinais da Libras a colegas de sala para sua comunicação diária. Explicou que os sinais eram necessários para sua comunicação com colegas e professores, mas que lhe era cansativo ter que ano após ano, na mudança de turma ou de escola, ter que ensinar novamente os sinais aos colegas, isto quando não esqueciam os sinais ensinados.

Os entrevistados relataram que em momentos de sua vida escolar e familiar um irmão, um dos pais ou mesmo um colega de sala se interessava mais pela Libras ou dispunha de mais contato diário com eles para aprender a Libras. Como exemplos, o entrevistado 'B' afirmou ter tido uma amiga ouvinte com quem conversa em sala de aula.

Em meio a tantos colegas, o entrevistado 'B' criou mais vínculo com uma amiga, colega de sala, que no convívio escolar aprendeu a Libras com ele, do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio, em nível suficiente para manterem uma boa comunicação. Contudo o mesmo entrevistado relatou que apesar de sua fluência na Libras, em sua casa os pais e os 6 irmãos, dos quais 5 atualmente vivem na casa, não usavam e não usam a Libras por desconhecem a língua e não a terem aprendido. Até hoje, a comunicação ocorre como é possível, no improvável.

De acordo com o relatado, apenas a irmã do entrevistado 'B' sabe alguns poucos sinais da Libras aprendidos no contato cotidiano. Até mesmo a amiga que antes havia aprendido a comunicar-se por meio da língua acabou esquecendo muito do que aprendeu no decorrer dos anos após completar o ensino básico, mas em encontro informal com essa mesma amiga, o entrevistado disse ter constatado que esta deseja estudar em um curso do ensino superior de Língua Brasileira de Sinais. Ainda sobre a comunicação em família o entrevistado disse:

No passado, minha família exigia que eu aprendesse a oralizar, a comunicar-me pela fala. Aos 15 anos parei de treinar a oralização. Quando eu tinha uns 11 anos de idade minha mãe treinava a oralização do português comigo pondo a minha mão sobre a garganta dela enquanto ela pronunciava fonemas e palavras. Contudo não me tornei oralizada. Sei apenas algumas palavras. Por exemplo, banana. Eu aprendi a falar essa palavra.

O Centro de Atendimento ao Surdo de Roraima foi outro espaço importante na identificação do surdo com seus pares e aprendizado da língua de sinais. Todos os entrevistados de 'A a F' disseram ter participado de atendimentos no centro aprenderam a Libras ou novos sinais. Neste centro, eles tiveram contato educacional com professores usuários de Libras e pessoas surdas. Os ambientes pelos quais passaram os entrevistados surdos e o conjunto de experiências vividas desenvolveram sua identidade surda.

Além de ser resultado do esforço do próprio surdo de ensinar a sua língua, Strobel (2016) explica que mesmo na família, o vínculo e pouco diálogo que o surdo consegue estabelecer com a pessoa ouvinte é decorrente da vontade interativa dessa pessoa em informar-se um pouco mais e aprofundar sua compreensão da pessoa surda. O ouvinte nesta situação, procura comunicar-se, dialogar em troca de saberes e aceitar a diferença da identidade do surdo. A autora assevera que é na escola ou na família, que o interesse e aceitação do outro gera o vínculo e a comunicação efetiva.

As falas dos entrevistados sobre as questões de falta de acesso a informações em sala de aula e problemas da comunicação com colegas de sala nos fizeram refletir a necessidade da escola se preparar pedagogicamente para recepção inclusiva, sucesso escolar e permanência adequada de alunos surdos e que os mesmos tenham suas necessidades atendidas.

Encontramos, dessa forma na obra de Strobel (2016) a referência sobre esse tema exposto em que a numa educação de surdos em que o professor também é surdo. Ele entra em sala de aula, aplica proposições teóricas aos conhecimentos de diferentes identidades dos alunos surdos¹⁸, elabora, transforma, pensa e aplica estratégias aos alunos surdos em sala de

¹⁸ Não estamos aqui a defender os modelos educacionais que são abordados na educação de surdos, mas estabelecendo interlocuções das leituras teóricas, das entrevistas com os sujeitos surdos participantes nessa pesquisa e os autores que elencamos. Nesse processo, buscamos descrever e analisar as situações

aula a partir de suas vivências com este mundo do qual faz parte. Para autora, uma pedagogia ministrada por um professor surdo, o aluno que também é surdo, consegue se identificar melhor com um professor que espelhe seu cotidiano. Para a autora, com professores surdos que dominem a língua de sinais, abrem-se portas para o processo de aquisição da língua e consequentemente da identificação cultural.

Foi o que o depoente 'B' sugeriu, que a educação de surdos se desse por meio de professores e relatou que muitos alunos surdos mantêm uma comunicação com outros surdos de fora da escola e de outros estados por meio da internet enquanto estudam no ensino fundamental. Ele percebe diferença em alguns sinais que são utilizados entre surdos locais e os sinais de surdos de outros estados. Embora compreenda a mensagem geral na sinalização desses surdos, disse que por vezes alguns sinais lhe foram desconhecidos. Afirmou que para o sinal de 'currículo' usado pelo entrevistador na entrevista, costuma usar outro sinal e não sabia da mudança de tal sinal em outros estados, devido ao regionalismo, até ter presenciado o uso pelo entrevistador naquele instante.



Figura 10 - Sinal de currículo utilizado pelo entrevistador.

Fonte: A autoria do pesquisador



Figura 11 - Sinal de currículo utilizado pelo depoente 'B'.

Fonte: A autoria do pesquisador

Em termos gerais os entrevistados não souberam explicar o funcionamento da escola bilíngue, mas todos entendiam a escola bilíngue como melhor opção para educação de surdos por que acreditam que todas as partes falariam Libras e a instrução em sala de aula se daria nesta língua.

recorrentes a partir da fala dos entrevistados e por vezes apontamos as problemáticas e soluções identificadas na fala destes e nos autores por nós consultados.

Outra questão levantada pelo entrevistado ‘B’ é que no geral os ouvintes nas escolas, ditas inclusivas desconhecem a Libras. O entrevistado retomou sua fala dizendo que considera a escola somente com surdos a melhor opção, algo melhor que a escola de modelo inclusivo. O entrevistado afirmou que gostaria de uma escola no mesmo modelo que frequentava nos primeiros anos de sua escolarização, uma escola com professores que saibam Libras. O entrevistado achava que apenas um professor seria suficiente, desconsiderando a estrutura de ensino contar com vários professores e suas disciplinas, como a exemplo, o currículo com formação específica nas várias áreas.

Entendemos que a fala do entrevistado ‘B’ assim como a de ‘A, D, E, F’ se atrelam a preferência pelo bilinguismo por também entenderem que a organização escolar que viveram estrutura e metodologia dita inclusiva, mas que não se adequam às necessidades do aluno surdo. Uma educação dita inclusiva, em que pessoas surdas são apenas inseridas em salas de aula regulares. Para eles ainda é deficiente a educação para incluir o surdo. Eles consideram que não existe ainda um modelo que o aluno surdo possa tomar como base no processo de assemelhação de experiências e identificação entre eles numa turma regular, e há dificuldade com “pontes interativas” entre surdos/ouvintes, onde o desenvolvimento educacional, aprendizado cultural e formação da identidade surda ficam, desse modo, prejudicados. Segundo Capovilla (2002, p.137),

No bilinguismo, o objetivo é levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e secundária escrita. Tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua língua de sinais, e ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que ele vive.

O surdo bilíngue seria capaz de usar a língua de sinais, como também a forma escrita e/ou oralizada da língua falada. Na comunicação com ouvintes que falam e sinalizam ao mesmo tempo com sua sinalização ligada aos aspectos do português, o surdo bilíngue pode escolher usar uma forma sinalizada da língua falada que, embora difira da estrutura e outros aspectos linguísticos da Libras, é mais inteligível ao ouvinte que não usa a Libras, já que assume aspectos estruturais da língua falada. (CAPOVILLA, 2002). Contudo, essa forma de comunicação não é a Língua principal do sujeito surdo, em qual ele organiza seus pensamentos e usa na comunicação com outros sujeitos de identidade Surda¹⁹.

O entrevistado ‘C’, que aprendeu a língua portuguesa na infância, na condição de pessoa ouvinte, como sua primeira língua, foi, para nós um caso singular que não apontou uma preferência entre escola bilíngue ou inclusiva. O entrevistado afirmou ver qualquer uma das opções como benéficas. É digno de nota que o entrevistado usa a Libras ao se comunicar com pessoas ouvintes e surdas que sinalizam, mas usa também o português oral na comunicação com a família, colegas de sala e professores não usuários de Libras.

Esse entrevistado ‘C’ também usa o português escrito, embora com necessidade do desenvolvimento dessa modalidade a qual considera ser de aprendizado difícil mas participa de momentos de aulas de português para surdos ofertadas pelo NAPNE do Instituto Federal de Roraima. Em sala de aula faz uso de intérprete de Libras e leitura labial. Sua identidade mostra harmônica com certo hibridismo quando em sua fala, ele destaca: “Eu sou surdo e sou ouvinte. Eu gosto de falar em Libras mas gosto de falar em português também. Com surdo eu falo Libras, mas com outras pessoas que não sabem Libras, eu falo português”.

O entrevistado ‘B’ disse se sentir bem em ter um intérprete na escola. Acredita que, por meio da atuação de intérpretes, consegue entender o que professores dizem nas aulas.

¹⁹ O termo Surdo em maiúsculo refere-se a identidade do surdo usuário de língua de sinais ante a língua oral e parte da comunidade surda compartilhando seus fazeres e visões políticas. (NAKAGAWA, 2012).

As perdas que o estudante surdo sofre quando na ausência de professores, intérpretes e colegas falantes de sua língua foram claramente percebidas pelo entrevistador no fluxo das entrevistas e na observação dos entrevistados. Nakagawa (2012, p.98) destaca que

Não se pretende uma negação descuidada dos processos de inclusão, mas se questiona a forma como esses processos podem implicar imensos prejuízos para os sujeitos Surdos. Muito mais que intérpretes em salas de aula (quando muito) ou professores ouvintes supostamente usuários das línguas de sinais, reivindicam as comunidades surdas o direito a um aprendizado em línguas de sinais, com professores qualificados (muitos deles Surdos), em um ambiente de partilha linguística e cultural possível, em que os estudantes possam se firmar, criticamente, como sujeitos intervenientes, participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Embora os entrevistados formem uma identidade surda por meio das experiências do convívio familiar e escolar nos primeiros anos de vida, por vezes, a posterior ausência de oportunidades de interagir e expressar-se em sua língua e de aprender conceitos por meio dela, ocasiona certo conflito identitário que envolve as relações sociais e o uso da linguagem. (STROBEL, 2016). São os sinais, vocábulos da Libras, conceitos atrelados aos sinais que são pertinentes ao seu desenvolvimento identitário, educacional e social que permanecem desconhecidos quando por anos de suas vidas esses estudantes surdos se veem não incluídos no aprendizado curricular, interação social com membros da comunidade ouvinte/surda, dentro da escola e a aquisição e fortalecimento da identidade surda com seus ideais a partir da língua de sinais. (CAPOVILLA, 2002).

Desse modo, reconhecemos que os conceitos de sinais da Libras devem ser expostos ao aprendizado de pessoas surdas durante o percurso da educação básica sendo então usados nas interações do dia a dia. O impedimento do acesso do surdo a uma maximização do desenvolvimento sociocultural, educacional e psicológico, via a língua de sinais, torna-se prejudicial à formação do surdo, como cidadão. (STROBEL, 2016).

Para isso, é essencial que o desenvolvimento da identidade Surda acople a língua de sinais como meio comunicacional do sujeito. Por isso, a aquisição da língua de sinais em crianças surdas deve ocorrer desde a mais tenra infância. Essa proposta pedagógica deve ser levada em conta pela escola diante do fato de que muitas crianças surdas entram na escola sem uma língua adquirida, sem conhecerem a Libras nem o português. A escola precisa estar atenta para buscar garantir o acesso à língua de sinais brasileira mediante a interação social e cultural com pessoas surdas. As análises de nossos dados mostram as evidências desses sujeitos que não tiveram acesso de maneira contínua a língua de sinais, passando quase dois terços do seu período escolar sem um avanço educacional condizente com as suas necessidades específicas em sala de aula. (QUADROS, 2004).

6 ANÁLISE E RESULTADO DOS DADOS - IDENTIDADES E CULTURAS SURDAS APREENDIDAS NA INTERAÇÃO ESCOLAR E COTIDIANA.

As formas interativas por meio de sinais próximos da Libras e a Libras propriamente dita, as quais percebemos em uso no percurso de nossas análises com sujeitos surdos durante as entrevistas se mostraram pertinentes, dignas dos processos identitários dos surdos e da sua cultura surda. Elas mostram que a língua de sinais em uso no dia a dia e a interação cotidiana se ajustam aos tipos de comunicação realizadas pelos sujeitos surdos tais como a comunicação entre surdos/ouvintes que ocorre na escola. Segundo os depoentes nesta pesquisa, as ações educacionais com uso da Libras são os meios e as estratégias pedagógicas que os seus professores e agentes escolares deveriam usar como forma de interação efetiva entre surdos/ouvintes do IFRR.

Pois, quando feita a pergunta direta sobre qual língua preferiam, todos os entrevistados disseram ter preferência pela comunicação em língua de sinais e pela interação com aqueles que falam esta língua. A exceção nesse caso foi o 'C' que embora preferiu realizar a entrevista em Libras e afirma preferir falar em Libras com quem fala Libras e em Português oral com não usuários de Libras, transita entre uma língua e outra na comunicação com usuários de Libras ouvintes e não declarou preferência por nenhuma das duas línguas afirmando gostar de usar as duas igualmente.

A preferência pela interação na Libras lembra-nos da assertiva de Strobel (2016) que explica que a língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo e por ser um artefato de peculiar da cultura surda há o apego do sujeito Surdo a sua língua que proporciona exprimir suas ideias na comunicação por ser uma língua que capta suas experiências visuais proporcionando a aquisição do conhecimento.

Com essa mesma preferência social observamos e analisamos o entrevistado 'D' que disse que num encontro social, num passeio após uma aula ou para assistir a um filme no cinema, preferiria convidar apenas aqueles que falassem a língua de sinais. O entrevistado relatou preferência pelo visual também nas redes sociais dizendo preferir conversar por meio de videoconferências nas redes sociais e interagir online com pessoas surdas e usuárias de Libras. Este participante surdo disse também ficar feliz quando colegas de sala de aula que são ouvintes tentam comunicar-se por gestos ou mostram algum interesse na língua de sinais.

Analisamos que esse anseio pela comunicação em Libras faz parte do processo identitário entre os surdos do IFRR, pois o surdo depara-se no seu dia a dia com uma carência de diálogo em língua de sinais, dessa forma a preferência pelo círculo de pessoas que usam da mesma língua é para eles algo natural. A Libras fortalece a identidade do Surdo e lhes traz segurança. No contato com os seus semelhantes por meio da língua de sinais, o Surdo encontra relatos de vida em comum, problemas e histórias que lhe são entendíveis e combinam com sua própria experiências de vida. (STROBEL, 2016).

O entrevistado 'D' também nos contou ter mais contato com pessoas surdas online embora tenha amigos surdos em Boa Vista – RR. Já teve envolvimento romântico com surdo local, mas também online, com surdo de outro estado. Isso nos mostra que a internet tem sido outro espaço de interação social muito usado por pessoas surdas. Do ponto de vista de pessoas surdas o uso do computador e da Internet incrementou as possibilidades de comunicação por serem tecnologias acessíveis a interação visual. O instaurar da internet e outras tecnologias levam a modificações profundas nos usos e costumes de pessoas surdas assim como da educação de surdos. Com ela chegaram ao povo surdo outras possibilidades de estratégias pedagógicas na escola. (STUMPF, 2010).

Na observação da interação cotidiana e em sala de aula, percebemos que o depoente 'D' não usava sinais da Libras com alguns professores, preferindo usar gestos alternativos em

substituição. Ao ser questionado sobre essa prática ele explicou que alguns professores não sabem o sinal correto em Libras e que por isso ele prefere usar um sinal que seja entendível ou mesmo reverter a mensagem para outra que chegue ao seu interlocutor com os mesmos fins. Por exemplo, o entrevistado diz ao intérprete que quer ir ao banheiro, mas faz um gesto diferente para o professor que na verdade diz que vai beber água. Isso acontece devido ao professor ou outras pessoas ouvintes não conhecerem o sinal de banheiro que seria útil na comunicação cotidiana entre surdos.

Outro entrevistado, o surdo 'A', relatou ter preferência pela língua de sinais e em interagir principalmente nela. Relatou ter amigos que são ouvintes com quem joga futebol e também interagir socialmente com grupos de surdos tanto na prática esportiva como no cotidiano. Ele costuma combinar com amigos surdos encontros que ocorrem nas dependências do Instituto Federal de Roraima para conversarem ou para jogarem futebol em momentos de lazer. Este estudante surdo também costuma jogar futebol com pessoas ouvintes no espaço institucional onde grupo de ouvintes e surdos se mesclam. Contudo, nessas práticas escolares, ouvintes e surdos por vezes solicitam intermediação na comunicação, via um intérprete, quando a mensagem é mais específica ou encontram dificuldades em sua transmissão.

Essas relações nos mostram que embora o povo surdo e pessoas ouvintes tenham como barreira a língua, elas não deixam de se misturarem, pois relacionam-se apesar das dificuldades e conflitos do emaranhado de relações que se estabelecem. Ambos os grupos se reconfiguram e percebem suas diferenças. (STROBEL, 2016).

Quando tratamos sobre a interação com surdos brasileiros e estrangeiros em redes sociais ou presencialmente, tomamos nota de que embora o participante 'A' conhece imigrantes venezuelanos surdos, ele acredita que respeitar a língua de sinais envolve manter as características das duas línguas continuamente distintas. Disse também que entende os dois grupos, grupo de surdos brasileiros usuários de Libras e o grupo de surdos venezuelanos usuários de língua de sinais venezuelana, como comunidades que se distinguem em cultura e língua. O entrevistado relatou ter interesse no aprendizado da língua de sinais venezuelana e vem aprendendo a língua por meio das amizades que fez com surdos nativos dessa língua.

Notamos que espaços sociais como praças, shoppings e terminais de ônibus são frequentemente visitados por surdos de toda a cidade como ponto de encontro da comunidade local. Nesses espaços, observamos surdos venezuelanos e brasileiros em interação. Durante o curso dessa pesquisa em vários momentos o pesquisador encontrou surdos brasileiros de Boa Vista - RR interagindo com surdos venezuelanos e demonstrando com empolgação os sinais que haviam aprendido com estes.

É o que Nakagawa (2012) explica que nos encontros entre surdos em suas associações, nas práticas desportivas, nos momentos de interação privada de espaços escolares, instituições "especiais", em gestos nesses grupos e mantidos particulares como pertencente apenas aos seus membros, nas lutas do povo surdo e no posicionamento político pela língua de sinais, as práticas culturais de Surdos se edificam e mantêm-se vivas como forma de expressão identitária. Nisso, as comunidades surdas se fortaleceram criando e recriando espaços próprios e comuns com os seus pares.

Em eventos públicos e também nas dependências do IFRR pudemos notar a presença de pessoas surdas usuárias de língua de sinais venezuelana. Assim constatamos que os mesmos espaços de sociabilização cultural utilizado por pessoas surdas brasileiras em Roraima tem sido frequentado por surdos estrangeiros. Os surdos brasileiros entrevistados na pesquisa relataram que seus encontros com surdos Venezuelanos se deram nos mesmos espaços que frequentam os surdos brasileiros. As praças, os shoppings, as escolas que trabalham com a educação de surdos, os eventos esportivos da comunidade surda local se tornou também espaço do surdo estrangeiro. Essa convivência também configura a

comunidade surda do IFRR. Quanto a esse processo de configuração da língua utilizada por surdos que parte da interação social, Nakagawa (2012, p. 56) assevera que

As línguas de sinais, em toda a sua riqueza e constantes transformações, garantem a capacidade de expressão e lucubração sobre quaisquer assuntos que possam ser abordados também em outras línguas, sem prejuízos para os seus usuários. A cada dia, milhares de novos gestos surgem no mundo para representarem termos técnicos, nomes próprios ou conceitos específicos de dezenas de áreas do saber distintas.

Percebemos que o constante movimento de pessoas, a Libras como língua viva e as constantes transformações que são feitas nas línguas a partir de processos interativos, fazem com que a Libras que é utilizada no estado de Roraima esteja condicionada ao acoplar de novos sinais que poderão ser criados ou modificados a partir da interação com a comunidade surda venezuelana tão presente em Boa Vista-RR.

Embora nossas conversas com surdos estrangeiros que estão em aprendizado da Libras sempre se deram em Língua Brasileira de Sinais, também pudemos notar que surdos brasileiros utilizavam de um sinal ou outro não pertencente a Libras em sua interação com surdos estrangeiros. Houve momentos em que percebemos que alguns surdos alternavam no uso da língua ao conversar com surdos estrangeiros. Na etapa de observação das interações de sujeitos surdos nessa pesquisa, descobrimos que o surdo estrangeiro em Roraima também enfrenta problemas comunicacionais em sua interação local mesmo com sujeitos usuários de Língua Brasileira de Sinais devido a diferença da língua.

Nas interações com alunos surdos brasileiros dentro do IFRR percebemos a sinalização natural de sinais venezuelanos que desconhecemos e que tiveram seus respectivos significados explicados por estes surdos.



Figura 12 - Sinal de mal em língua de sinais venezuelana.

Fonte: A autoria do pesquisador



Figura 13 - Sinal de gostoso (delicioso) em língua de sinais venezuelana.

Fonte: A autoria do pesquisador



Figura 14 - Sinal de rápido em língua de sinais venezuelana.

Fonte: A autoria do pesquisador

Assim percebemos que podemos esperar a adoção sinais estrangeiros que poderão tornar-se naturais na sinalização do surdo roraimense. Esses sinais provenientes da interação com surdos usuários de outras línguas de sinais poderão pouco a pouco ir ganhando espaço como variação regional da Libras em Roraima.

Em contato com surdos de outros estados que migraram para Boa Vista, em viagens ou mesmo no contato online, alguns dos entrevistados identificaram sinais diferentes aos que eles usam, mas que se referem as mesmas palavras.

Nessas diferenças percebemos o pertencer do sujeito Surdo a uma cultura local onde objetos e costumes locais têm sua referência na Língua de Sinais. Além disso, na comunidade local é comum existirem sinais para os quais em outras localidades são empregados um gesto diferente.



Figura 15 - Sinal regional para carro. (Manaus).

Fonte: A autoria do pesquisador

Nas conversas com alguns dos surdos entrevistados percebemos que o surdo 'C' estabelece relacionamentos e comunicações mantidas por via oral no dia a dia escolar. Durante a entrevista, quando dois colegas ouvintes se aproximaram por curiosidade de o verem sinalizando em Libras, o entrevistado conversou e brincou com os colegas usando a língua oral, assim como parou para enviar mensagem de voz em seu celular. O entrevistado disse ter amigos ouvintes com os quais joga futebol e interage no dia a dia na escola, na vizinhança e nas redes sociais afirmando gostar de ter amizades tanto com surdos como com ouvintes.

Analisando mais essa possibilidade identitária na surdez, tomamos como referência Nakagawa (2012, p.112) que explica:

Bem como os Surdos, assim definidos pelas iniciais maiúsculas (usuários das línguas de sinais e participantes das comunidades surdas), todo o povo surdo, em sua imensa heterogeneidade (surdos oralizados, implantados, SULPs – Surdos Usuários da Língua Portuguesa, deficientes auditivos, etc.), tem o direito de afirmar diferentes formas de ser, de expressar-se, de conviver e experienciar a surdez.

Por isso o autor reconhece que existem muitas possibilidades de vivência e sentidos à surdez assim como evidenciadas no cotidiano de nossos entrevistados surdos. Notamos no entrevistado 'C', a mesma prática de surdos que transitam naturalmente entre a sinalização e a fala. Há surdos que usam de aparelho auditivo, os que fizeram um implante coclear, os que rejeitam qualquer tipo de prótese, os que rejeitam a língua de sinais, os surdos de pais ouvintes e os de pais surdos. (NAKAGAWA, 2012). Nessas possibilidades encontramos um mundo de diferenças ligadas à surdez e potencialidades no campo das identidades e fazeres de pessoas surdas. No entrevistado 'C' encontramos o uso marcante de sua experiência oral que faz parte de seu fazer cotidiano. Este depoente gosta de usar fones de ouvido e baixa músicas para seu celular. Isso nos remete a similaridades com a cultura ouvinte e distinções pontuais da identidade claramente Surda.

Ao refletirmos o marco que é a oralização para alguns sujeitos de identidade surda híbrida, lembramos Nakagawa (2012) que cita que há pessoas surdas que despontam no cenário musical com letras sobre diversos assuntos, entre os quais a temática da surdez. Por exemplo, alguns surdos oralizados cantam e sinalizam letras de sua autoria em bimodalidade. A voz é mais um meio de se expressar para esses sujeitos surdos.

Contudo, a identificação dos círculos de amizades e conexões estabelecidas pelos entrevistados com aqueles que falam a língua de sinais, principalmente outras pessoas surdas,

nos remete de volta a consideração da importância das línguas de sinais para os processos de trocas de informações e interações entre o povo surdo.

O entrevistado 'B' apoia o pensamento dos autores quanto a preferência natural de pessoas surdas a interação social em língua de sinais que lhe é mais compreensível ao dizer: "Prefiro falar em Libras por que eu sou surda. É mais fácil a comunicação com quem sabe Libras. Namorar com uma pessoa surda também é bom por que o meu parceiro sabe Libras. Talvez, se eu namorasse um ouvinte, teríamos alguma barreira na comunicação". Além de sua amizade e contato frequente com pessoas surdas, o entrevistado disse ter amigos ouvintes, porém no geral estes são conhecedores da Libras tais quais intérpretes e professores de Libras.

Se referindo ao cotidiano familiar, o entrevistado 'E' disse: "Meus pais não sabem Libras então a comunicação com eles é no improviso fazendo alguns gestos e mímica. Apenas minha irmã sabe um pouco da língua de sinais e entende melhor". O entrevistado relatou que na comunicação cotidiana com pessoas ouvintes ele usa de estratégia similar em gestos que não são da Libras e em mímica da mesma forma que alguns gestos que foram de uso familiar na infância continuam em uso por ele até hoje.



Figura 16 - Sinal de mulher utilizado na infância pelo depoente 'E'.

Fonte: A autoria do pesquisador



Figura 17 - Sinal de mulher em língua brasileira de sinais.

Fonte: A autoria do pesquisador

Os entrevistados 'C e D' mostraram ter envolvimento relativo com os espaços citadinos frequentados pela comunidade surda de Boa Vista. É digno de nota que estes entrevistados foram citados pelos outros entrevistados como não tendo o mesmo nível de

Libras que os outros surdos e, na visão deles, necessitando de mais contato com a comunidade surda para desenvolverem seu uso da Libras.

Poderíamos concluir que o grau de surdez pode determinar o distanciamento dos espaços comunitários de pessoas surdas. Contudo entendemos que esta seria uma conclusão equivocada. O surdo 'D' nasceu surdo e tem surdez profunda bilateral, o surdo 'C' apenas ficou surdo após a aquisição da língua portuguesa e tem surdez severa, mas com resquício de audição também fazendo uso de aparelho auditivo. Ambos os sujeitos são os mais jovens entre os entrevistados e estudando na educação básica de nível médio.

No caso do entrevistado 'C' parece-nos razoável concluir que seu afastamento dos espaços de convívio da comunidade surda tem a ver com seus processos de identificação com comunidades ouvintes e os vínculos comunicacionais no convívio estabelecido com pessoas ouvintes. Outra justificativa para o contato limitado do entrevistado com outras pessoas surdas foi atribuída pelo próprio entrevistado durante a entrevista. Ele declarou ter responsabilidades a cumprir em sua casa, cuidando dos irmãos.

Embora o entrevistado 'C' goste de jogar futebol com membros de sua comunidade surda em eventos esportivos da associação de surdos ou eventos de futebol da comunidade surda local, o entrevistado também gosta de jogar futebol nas dependências do Instituto Federal de Roraima na companhia de outros alunos ouvintes. Este entrevistado frequenta o espaço educacional no qual encontra outros sujeitos surdos e afirmou também que tem contato com pessoas surdas nas redes sociais. Em redes sociais realmente notamos o seu interesse pela Libras e contato com sujeitos surdos nas suas postagens e compartilhamentos de mensagens em Libras. O uso da língua de sinais e da língua portuguesa e as imagens do surdo híbrido sobre o Surdo e o ouvinte são temas sobre os quais tivemos nosso interesse nutrido e a curiosidade aumentada deixando a temática registrado para aprofundamento em outras pesquisas.

Strobel (2012) explica que as associações de surdos funcionaram como espaços em que os sujeitos surdos se encontravam e gozavam de momentos de lazer. Tendo o seu dia a dia cheio de fazeres ouvintes em sua volta, os surdos viam nas associações um espaço de recrear-se com aqueles que compartilhavam sua língua e sua cultura. O cotidiano dessas associações também foi se modificando com as movimentações do povo surdo e daqueles que fazem parte de sua comunidade. Hoje as associações de surdos mais do que nunca apresentam e defendem discursos políticos e de práticas esportivas que vão além do recrear-se com o futebol. Essas associações até mesmo organizam eventos esportivos locais, regionais e nacionais.

A importância dada pelo sujeito Surdo a estar junto a outros Surdos em seu convívio é para Strobel (2012) um padrão de comportamento habitual que pode consistir em contatos íntimos entre membros de uma comunidade surda, como amizade íntima e casamento entre Surdos. Embora apenas um dos participantes na pesquisa seja casado (com uma pessoa ouvinte), os demais entrevistados declararam preferir relacionar-se romanticamente com pessoas surdas (surdo B, D e E), enquanto outros não relataram uma preferência específica (surdos A e C).

Ficou-nos explícito na fala dos outros sujeitos surdos nessa pesquisa que ao terem contato com o entrevistado 'C e D' sentiram que estes precisavam de mais contato com outros surdos para desenvolver-se na Libras e estarem mais próximos à comunidade surda. Entendemos no contato diário de sala de aula e de fora dela que estes entrevistados realmente carecem do convívio com outros surdos e isso foi notado não apenas no seu desconhecimento de alguns sinais usados pelos alunos surdos que tem engajamento e convivem mais frequentemente com a Libras mas também no seu comportamento de sala de aula.

No percurso da pesquisa, percebemos que os sujeitos surdos entrevistados tem envolvimento com a língua de sinais e, com exceção do entrevistado 'C' que não especificou

uma preferência, eles preferem interagir socialmente com a Libras. Os entrevistados costumam encontrar-se fora e dentro da escola, espaço que vem se tornando cada vez mais um ponto de convívio social, participam de projetos educacionais abertos à comunidade, tal como o letramento ofertado pelo NAPNE, e interagem na escola nos momentos de lazer e prática esportiva. Este convívio social influencia e fortalece as identidades surdas, seja a identidade híbrida no convívio e identificação do sujeito surdo que divide seu identificar-se com surdos e ouvintes, ou a identidade Surda apoiada na cultura surda e na língua de sinais.

7 IDENTIDADES E CULTURAS SURDAS PERCEBIDAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS NO IFRR.

A experiência escolar de sujeitos surdos conforme descrita no discorrer da pesquisa, marca que a trajetória escolar do aluno surdo nem sempre é igual à de sujeitos ouvintes. Enquanto que a maioria das pessoas ouvintes aprendem a língua oral no contato materno e encontram na família apoio ao fortalecimento de suas bases a partir de uma língua em comum, a maioria das pessoas surdas, mesmo filhos de pais ouvintes aprendem a língua de sinais no contato cotidiano com seus pares, também surdos, ou com professores de Libras no espaço escolar. (STROBEL, 2016).

O surdo desenvolve uma visão peculiar de mundo assim como cria e maximiza sua forma de expressão a partir das suas interações cotidianas via a língua de sinais, língua oral ou ambas. Isso acontece, fora e dentro da escola, no acesso a outros falantes nativos de um idioma. Assim, entendemos que processos comunicacionais estão intimamente ligados com a constituição e pertencimento às identidades surdas que se constituem.

Nisso, reconhecemos a importância das línguas de sinais para assimilação da cultura surda, como também para o seu desempenho escolar e atendimento das necessidades do sujeito surdo com seu sucesso educacional. Isso fica claro nos resultados que apresentamos dos dados coletados na entrevista com alunos surdos que apontam o Instituto Federal de Roraima como um espaço de movimento do fenômeno das identidades surdas a partir das diferenças e identificações dos surdos com a cultura surda que parte das relações que se estabelecem entre os indivíduos no espaço educacional.

Lembrando que os surdos estudantes que fizeram parte da pesquisa estão em níveis diferentes de escolaridade no IFRR, temos entre eles os estudantes ‘C e D’ matriculados no ensino médio integrado a cursos técnicos, com aulas tanto pela manhã e tarde. Estes discentes pertencem a dois *Campi* distintos. Os *Campi* usaram a mesma instalação por um curto período de tempo, o que proporcionou o contato entre os sujeitos surdos dos dois *Campi*.

O participante ‘D’, que evidenciou ter identidade surda e tem como primeira língua a Libras, chegou ao âmbito do IFRR por meio de processo seletivo de ingresso via sorteio, depois da realização inicial de inscrições. O entrevistado relata que sua inscrição foi realizada por sua mãe. O aluno surdo foi o primeiro registro de estudante com necessidade específica de atendimento da educação inclusiva. Embora tenha aberto portas em 2014, assim como na maioria das unidades educativas do Brasil, o Campus não tinha realizado planejado de ações para receber estudantes surdos, exceto pelo fato de ter previsto em seu quadro de pessoal a contemplação de dois intérpretes de Libras.

Similarmente, o entrevistado ‘C’ relata que sua inscrição para estudar no IFRR foi realizada por sua genitora e seu ingresso se deu no ano de 2016 via processo seletivo. Contudo o Campus no qual ingressou já tinha tido a experiência de atendimento ao aluno surdo e contava também com intérpretes de Libras, professor de Libras e um NAPNE.

Os outros alunos surdos entraram no Instituto Federal de Roraima por processo seletivo de avaliação escrita. Dois deles estão matriculados no ensino técnico subsequente ao nível médio e os outros dois em cursos de graduação em nível superior. Os entrevistados estão matriculados em cursos de áreas diversas, tais quais, edificações, serviços públicos, informática, educação física e análise e desenvolvimento de sistemas.

Durante o fluxo das entrevistas ficou claro a assumpção de identidades surdas por parte dos entrevistados. Perlin (2005) cita a identidade política Surda, identidade surda híbrida, identidade surda de transição, identidade flutuante e a identidade incompleta. Entre os

sujeitos dessa pesquisa notamos que os entrevistados assumem ter uma identidade política Surda, posicionando-se firmemente em favor das questões do povo surdo de forma política. Encontramos também a identidade surda híbrida, embora o entrevistado não tenha usado tal palavra de forma direta para referir a sua identificação com o ‘ser surdo e ser ouvinte’. Percebemos que essas identidades influem na visão que o aluno surdo tem da escola e de seus processos internos, do que considera ser suas necessidades escolares e de como encara os procedimentos educacionais voltados para si.

A identidade percebida no sujeito ‘C’ foi a **identidade surda híbrida**. O entrevistado nasceu ouvinte, falante nativo de língua oral majoritária e mais tarde ficou surdo, mas tem a raiz de seu histórico de experiências fundadas no mundo sonoro. A surdez e as línguas de sinais fizeram-se condições sobrevividas a seu universo quando esse sujeito se tornou surdo. ‘C’ passou a fazer uso conjunto das velhas e das novas experiências providas da apropriação da língua de sinais como segunda língua. (NAKAGAWA, 2012). O que o entrevistado faz não apenas no contato com o usuário de Libras e outros colegas ouvintes, mas também no seu dia a dia escolar e cotidiano é o uso de identidades diferentes por escolha momentânea. (PERLIN, 2005).

Poderíamos tentar racionalizar que o entrevistado está em transição identitária, começando a frequentar as comunidades surdas e a partilhar de práticas simbólicas dos grupos surdos, mas sua iniciação à comunidade surda e à língua de sinais se deu a anos atrás. O surdo que inicia a transição identitária começa a criar representações e discursos modificando o sentido, o pensar e expressar de seu mundo deixando o ser ouvinte para tornar-se Surdo. (NAKAGAWA, 2012). Contudo, na fala do próprio entrevistado percebemos que ele não acredita que tenha que deixar uma identidade ou outra. Ao mesmo tempo ele vê a si como surdo e como ouvinte. Com usuários de Libras o entrevistado sente-se confortável em mergulhar na identidade surda, mas em seu cotidiano sente-se ouvinte ao declarar apego a experiências sonoras, não sentir necessidade da Libras em vídeos em português oral e rejeição a atividade do intérprete em alguns momentos de suas aulas.

Outro pesquisador poderia concluir que a hegemonia ouvinte pode estar exercendo forte influência sobre o estudante ‘C’ que não consegue resisti-la e tenta encaixar-se nela, porém o entrevistado negou ter vergonha da língua de sinais ou da sinalização em Libras, simplesmente diz “eu sou surdo, mas eu falo. Eu escuto um pouco”. O entrevistado tem um bom conhecimento de Libras, mas no dia a dia utiliza mais a língua portuguesa em sua modalidade oral. Quando usando aparelho auditivo nos corredores do IFRR, notamos o aluno escondendo o uso de aparelho auditivo ao cobrir suas orelhas com a jaqueta que usava. Com um tempo deixou de usar o aparelho. Ao questionarmos o entrevistado sobre isso ele explicou que o aparelho o incomodava pelo barulho e que por isso preferia não usar.

Alguns surdos recorrem a tentativa de reprodução da identidade ouvinte como tática de sustentação das relações dominantes. Esses indivíduos, embora surdos, se distanciam da cultura e identidade e Surda, assumem uma identidade incompleta. Eles têm a surdez como condição mas subjugam-se à ideologia ouvinte e a seus fazeres em aceite à cultura dominante. (NAKAGAWA, 2012).

Dizeu & Caporali (2005) explicam que o surdo que é levado a conviver apenas com pessoas ouvintes e não tem contato com outros sujeitos surdos tende a ocultar sua surdez e sentir sua condição surda como depreciada. Há aí o estigma da deficiência nas dificuldades que o surdo vem a encontrar para se igualar culturalmente com o ouvinte. O entrevistado ‘C’, contudo, relata ter contato com sujeitos surdos fora da escola em redes sociais e também temos consciência de seus contatos ocasionais com outros alunos surdos do IFRR em atendimentos internos e corredores da instituição.

É importante que o surdo se mantenha integrado em sua comunidade, se relacione com seus pares, sem se isolar da comunidade majoritária. O objetivo dessa interação é a constituição da identidade surda, de se aceitar como uma pessoa normal, com potencialidades e limitações, apenas surda. Para que o surdo possa reconhecer sua identidade surda é importante que ele estabeleça o contato com a comunidade surda, para que realize sua identificação com a cultura, os costumes, a língua e, principalmente, a diferença de sua condição. Por intermédio das relações sociais, o sujeito tem possibilidade de aceitação e representação de si próprio e do mundo, definindo suas características e seu comportamento diante dessas vivências sociais. (DIZEU & CAPORALI, 2005, p. 593).

Pela fala e observação do entrevistado 'C' assim como tendo base em seu histórico de contato com a comunidade surda nos anos anteriores a seus estudos no IFRR por meio do contato com surdos nos atendimentos do CAS e uso de intérprete de Libras, acreditamos que a identidade incompleta não é o seu caso e por isso seguimos com a leitura das falas do entrevistado em cruzamento com a teoria do surdo de identidade híbrida.

Embora no momento das entrevistas, todos os outros sujeitos surdos demonstraram carinho e alegria pelo momento de iniciação junto à comunidade surda e da língua de sinais, o entrevistado 'C' expressou seu relato com naturalidade, mas não de forma que mostrar-se que pensa no seu contato com a comunidade surda como um momento de emancipação, descoberta de um novo. Os outros sujeitos entrevistados demonstraram esses sentimentos em suas reações, sinalização e expressão facial de entusiasmo.

O interesse pela interação social do entrevistado 'C' dentro das dependências do IFRR parecem mesclar-se. Embora não haja outro aluno surdo em sua sala de aula, o entrevistado visitava a sala de aula de outro aluno surdo da instituição em momento de aula de Libras e outras disciplinas. Nessas visitas, o entrevistado conversava em Libras com o intérprete e com o outro surdo, ensinava alguns sinais a alunos ouvintes, mas também se achegava a alunos ouvintes para interagir com estes e o fazia oralmente. Em todo momento o aluno é visto alternando da Libras para o português oral. Durante a pesquisa percebemos que o entrevistado está mais frequentemente conversando e praticando esportes com pessoas ouvintes, porém também se agradava em visitar salas de aula de cursos de extensão institucionais ofertados em língua de sinais. Vemos aqui a procura pelo entrevistado pelo contato com ambas as fontes de identificação.

'C' afirmou que em sala de aula oraliza em língua portuguesa com colegas ouvintes e professores. O seu português, contudo, é de vocabulário básico do dia a dia. Para o entrevistado também foi necessário explicar o conceito de sinais tais como o de cultura e identidade durante a entrevista. Mesmo em modalidade oral da língua portuguesa, o significado/conceito de tais palavras lhes eram desconhecidos.

Em boa parte da entrevista, que foi realizada em libras, o entrevistado oralizava palavras em português ao mesmo tempo que sinalizava em libras. Antes do início das entrevistas também foi lhe dada liberdade de escolher em que idioma ser entrevistado e de expressar-se durante a entrevista da forma em que se sentisse melhor. Quando colegas ouvintes se aproximavam do local, o estudante entrevistado falava com esses colegas e os respondia em língua portuguesa, compreendendo o que lhe diziam em retorno por meio de leitura labial. Sobre a alternância de par linguístico, estratégia de comunicação usada por 'C', ele disse: "As outras pessoas não sabem libras. Em casa eu falo com minha família também. Com surdo eu falo em libras, mas com eles falo português".

As dificuldades comunicacionais enfrentadas não fizeram o entrevistado 'C' renegar a identidade surda, mas o levaram a identificar-se com dois lados identitários. A experiência da audição e leitura lábia são mescladas pelo entrevistado a experiência surda que adquiriu com o tempo. (NAKAGAWA, 2012). Ao passo que o meio social e as dificuldades de comunicar-se usando a língua de sinais reforça a necessidade do entrevistado de usar a oralidade devido a

falta do conhecimento da Libras pela maioria da escola e em espaços sociais. (STROBEL, 2016).

O entrevistado 'C' diz ter ensinado alguns sinais a colegas de sala que mostraram interesse nos corredores e em sala de aula em aprenderem um sinal ou outro da Libras. A partir daí um dos colegas de sala do entrevistado passou a assistir como visitante a algumas aulas do curso de extensão de Libras realizado pelo IFRR. Ainda assim, mesmo pelos corredores víamos o entrevistado oralizando em português com esse e outros alunos. Enquanto que os outros surdos entrevistados passam a se empenhar ainda mais em conversas e em expor o colega de sala interessado na Libras ao aprendizado do idioma, ensinando e corrigindo sinais, o entrevistado 'C' continua a usar a comunicação oral frente ao uso de alguns sinais na comunicação com colegas de sala que são ouvintes.

O entrevistado disse não ter preferência por nenhuma das duas línguas gostando das duas e não preferindo uma sobre a outra para sua instrução educacional. Por outro lado, diz que gosta de ter o intérprete de libras em alguns momentos da aula e cobra a interpretação ao intérprete. Em outros momentos de sala de aula prefere fazer leitura labial. Disse que as vezes não entende o que é dito pelo professor e solicita a interpretação ao tradutor intérprete de Libras em sala de aula, mas em outros momentos prefere apenas olhar e fazer a leitura labial. Segundo ele, o motivo está na dificuldade de observar o que está sendo explicado, escrito no quadro ou transmitido em um vídeo e ao mesmo tempo olhar para o intérprete.

O Intérprete de língua de sinais é a pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais ou língua oral para uma outra língua de sinais ou língua oral. (QUADROS, 2004). Nas conversas com os seis entrevistados indagamos quanto a sua visão quanto a necessidade desse profissional em sua educação e seu relacionamento escolar com o intérprete de Libras.

Todos seis estudantes surdos entrevistados disseram encarar com alegria a presença de intérpretes de Libras no espaço escolar devido ao histórico anterior de dificuldades geradas na falta de mediação comunicacional nas escolas que frequentaram.

Para o surdo 'B', que já está próximo de concluir seu curso no IFRR com a apresentação de um TCC e que após concluir o ensino médio em escola estadual ingressou em curso técnico subsequente do Instituto Federal de Roraima e antes do curso em que está matriculado atualmente já havia feito um outro na instituição, não é apenas a certificação do curso que lhes é importante, mas também poder aprender o que é ensinado em sala de aula compreendendo informações em língua de sinais através da atividade de um intérprete. 'B' disse considerar importante e benéfica a presença de intérpretes de libras na educação e estar feliz de ter intérpretes no IFRR. Disse que nos momentos em que se vê na falta de um intérprete em suas aulas ele fica desanimado. O estudante entrevistado considera ser melhor para o surdo a educação em língua que lhe seja compreensível, uma língua de sinais. 'B' posicionou-se em favor da escola bilíngue na qual os professores soubessem Libras e as disciplinas fossem ministradas também na Libras.

Quando perguntamos ao estudante 'B' se considerava os sinais de intérpretes de Libras diferentes dos seus sinais ou de outros surdos, ele disse achar que os sinais de alguns ouvintes são diferentes e não condizentes ao utilizado por ele ou por outros surdos. Ele acredita que isso aconteça devido as buscas por sinais na internet realizadas por intérpretes de Libras e outros ouvintes e das consultas que fazem a aplicativos de celular. Contudo, disse não perceber diferenças grandes a não ser por alguns poucos sinais. Afirmou apreciar ter a figura do intérprete na acessibilidade comunicacional escolar.

Acho importante a presença do intérprete para que eu possa entender os professores. Acho que seria melhor uma escola onde o surdo estudasse com outros surdos nos anos iniciais de ensino pelo menos do primeiro ao quinto ano. Nesses anos poderíamos estudar com professores que soubessem Libras sem precisar de intérprete. Eu até acredito que seria melhor se a escola fosse apenas para surdo e

apenas um professor também surdo. Uma escola sem a oralização. (ENTREVISTADO B).

A partir dessa fala do entrevistado, fizemos uso da oportunidade para explicar-lhe o porquê de serem várias disciplinas na escola já que professores necessitam de formação específica nas áreas de estudo. Em meio a essa explicação, ao fazermos referência a disciplina de língua portuguesa, tivemos de explicar o sinal (vocábulo) de gramática em Libras.

Nas respostas dos entrevistados durante a entrevista percebemos que a presença de intérpretes de libras não é suficiente. A língua também é importante na interação com colegas e se fosse usada por professores das várias disciplinas em trabalho conjunto a intérpretes de Libras, alguns problemas citados pelos entrevistados como desconhecimento de sinais específicos das disciplinas por parte de intérpretes e a aplicação de metodologias que não levam em conta a existência de alunos surdos em sala poderiam ser sanados.

Como exemplo das dificuldades dos entrevistados em algumas disciplinas, o entrevistado 'B' relatou ter tido dificuldades em entender algumas disciplinas tais como a de estatística. Por outro lado, o entrevistado afirmou que a dificuldade era contrabalançada pela atenção dos professores que tiravam tempo para ajudar e se preocupavam com ela. Pelas dificuldades encontradas em sua vida escolar, o entrevistado disse acredita que seria melhor se sua educação do primeiro ano escolar até a graduação ocorresse toda em Libras. Afirmou que se sentiria mais feliz se estudasse junto a outras pessoas surdos.

Embora tenha envolvimento com surdos em lazer, esportes, associação de surdos, eventos e cursos de Libras, a comunicação e aprendizado em libras dentro do espaço escolar é evidentemente importante para o entrevistado 'B'. Este entrevistado acredita que os cursos de Língua de Sinais deveriam ser mais difundidos para facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes.

Aqui vemos que a sua língua e o posicionamento pela defesa das interações nela estão em foco para o surdo que compartilha da identidade Surda e da cultura surda. Por isso acreditamos na necessidade de trabalho conjunto entre professor e intérprete de libras, de forma que as aulas sejam preparadas e conduzidas a atender as necessidades específicas do aluno e potencializar o seu aprendizado. Sobre o papel do intérprete de Libras em sala de aula, Quadros (2004, p. 60) exprime que

O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. 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. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. 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.

Certamente é de importância a atuação de intérpretes de Libras na educação de surdos, mas a atividade de educar não se comporta apenas no seio da atuação de tradutores intérpretes. A proposta escolar para educação de surdos deve contar mais do que ter um intérprete de Libras e o sujeito surdo em sala de aula com professores que não sejam

incentivados a olharem as diferenças e adaptarem-se trabalhando as potencialidades de surdos e ouvintes. Muitos sujeitos surdos relatam concluírem a educação básica com a certeza de ter perdido muito do conhecimento que lhes eram destinados devido a organização escolar e a falta de aparato organizacional, pessoal e atitudinal da escola que frequentaram. (PERLIN & STROBEL, 2006). Isso também foi relatado por aqueles entrevistados em nossa pesquisa.

Para os sujeitos entrevistados isso ocorre não apenas pela falta do intérprete, mas como dito pelo estudante 'F'

Alguns professores não atentam para o surdo, oralizam, mandam o surdo copiar e só. Aí nós somos aprovados ao término do ano letivo por termos ajuda de outros colegas, ajuda de professores que nos deixam fazer atividades com outros colegas, alguns que passam atividade diferenciada ou chegam junto para nos ajudar a entender ou por só copiarmos as atividades e o que é escrito no quadro sabendo que depois vão nos aprovar, mas não aprendemos o que era para aprendermos.

Quando o professor não se questiona sobre o como prosseguir para o melhor aprendizado do aluno surdo em sala de aula e não olha para as diferenças de cada aluno seja esse com deficiência ou não ouvintes, perpetua-se aí a exclusão onde o aluno embora integrado a sala de aula é visto como objeto de trabalho de outro profissional. Assim, alunos surdos que ao longo da história eram excluídos dos processos educativos são agora destituídos do direito da inclusão e instrução apropriada em sua língua apesar das novas políticas e de estarem dentro de escolas junto a ouvintes. (PERLIN & STROBEL, 2006).

Para Perlin & Strobel (2006, p. 39), “Embora sejam poucos estes registros frente ao povo surdo, vemos que historicamente o povo ouvinte sempre decidiu como seria a educação de surdos”. Apesar de todos os obstáculos e dificuldades, alguns se mostram receptivos e abertos para dar continuidade ao processo de inclusão da pessoa surda por aprender a como lidar com a diferença do aluno na escola.

Apesar de todos os entrevistados terem comentado tal atitude positiva de alguns professores por preocuparem-se com sua inclusão e aprendizado, adaptando suas aulas, dando-lhes atenção e tirando tempo adicional para explicar-lhe conteúdos não compreendidos em uma aula, eles também relataram que alguns professores lhes parecem não dar a mesma importância a sua participação. Estes professores de sala os cobram demasiadamente o conteúdo, na qual o aluno tem que alcançar o nível do colega ouvinte sem que docentes levem em conta a sua forma de aprender, sua cultura e sua língua. Isso pode se constituir numa subjugação disfarçada embora por vezes desintencional, em que é imposto ao surdo o modelo do ouvinte e deixasse de lado o respeito a sua identidade e cultural. (PERLIN & STROBEL, 2006).

Pela atenção dada pelo professor ao discente surdo, algumas disciplinas foram citadas como de maior interesse pelos entrevistados. Enquanto que professores de geografia, inglês, matemática, artes e desenho técnico foram citadas positivamente e relatados pelos sujeitos surdos participantes na pesquisa como docentes que se importavam com seu aprendizado e adaptavam seu trabalho em atenção ao surdo, geografia, inglês, matemática, português e química foram citados por outros participantes como disciplinas em que sentiam maior dificuldade e sentiam-se cobrados pelos professores.

O entrevistado 'D' relatou que a falta de conhecimento de Libras pelo intérprete que teve no IFRR agravava sua dificuldade da disciplina. Relatou que o intérprete desconhecia muitos sinais e que fazia uso frequente de datilologia (soletração sinalizada do alfabeto manual) no lugar dos sinais. Este entrevistado relatou ter tido bons intérpretes durante seus estudos no IFRR, mas também intérprete que não dominava a Libras. O entrevistado 'E' afirmou que a cobrança contínua do professor da matéria em que tinha maiores dificuldades e a sua frequente requisição de que o aprendizado fosse expresso em português sem levar em

conta a sua língua principal, Libras, e o seu nível do português, o faziam desanimar com a disciplina, chorar em frustração e fugir de avaliações e aulas com sentimento de incapacidade na disciplina apesar de haver intérprete nas aulas. Como pesquisador observador e também intérprete de libras nessas aulas, não posso deixar de confirmar que o ritmo das aulas, a quantidade de conteúdo, a falta de referência visual e as dificuldades com a língua portuguesa realmente eram questões a serem trabalhadas para o melhor acompanhamento do aluno surdo em questão.

Apesar da formação do tradutor intérprete de Libras envolver a tradução e interpretação de textos e enunciados de línguas orais e de sinais (QUADROS, 2004), os surdos entrevistados frisaram que na experiência de dentro ou de fora do IFRR já foram atendidos por intérpretes de Libras que não conseguiam passar informações em linguagem que lhes fossem claras. ‘A, B, E, D’ disseram que alguns intérpretes simplesmente desconhecem como sinalizar vocábulos específicos e algumas ideias transmitidas pelo professor em sala de aula, isso quando não falta ao intérprete o conhecimento adequado provindo da formação para atuação. Para os entrevistados, a frustração que sentem nesses momentos afetam as relações com intérpretes de Libras.

Para Perlin & Strobel (2006) o ideal é que na educação inclusiva de surdos nas escolas regulares junto a pessoas ouvintes, que haja a preparação da escola para que os conteúdos cheguem ao aluno surdo expresso em língua de sinais, através de recursos visuais, tais como figuras, sinalização em Libras e a língua portuguesa escrita de modo a desenvolver no aluno a memória visual com o devido apoio profissional. A atividade do profissional intérprete, seu desempenho e o atingir de objetivos planejados pelo professor a serem aplicados em aulas com participação de alunos surdos dependem de colaboração mútua e planejamento escolar contínuo com foco no objetivo geral compartilhado por ambos profissionais.

A falta de concessão de tempo para preparação e acesso a conteúdo de aulas antes de sua realização é outro problema que podem levar ao desempenho improvisado e limitado do intérprete e colaborar com o sentimento de incapacidade de compreensão de conteúdo, como expresso pelo estudante ‘D’ que relatou dificuldades na compreensão e assimilação de temas abordados em sala de aula. A colaboração professor entre e intérprete mostraria respeito a cultura e língua do aluno surdo na preocupação de transmitir a mensagem da mais inteligível possível ao aluno levando em conta seu nível de linguagem. Isso também diminuiria a sensação relatada por ‘E’ de que alguns sinais de intérpretes nem sempre lhe são claros e adequados pois os intérpretes teriam tempo de preparar sua abordagem com antecedência e sanar quaisquer dúvidas antes da escolha estratégica ou de uso de vocábulos.

Quando questionados sobre se achavam que os professores ouvintes do IFRR deveriam ser bilíngues, os entrevistados disseram que seria bom ter aulas em Libras ou comunicar-se com professores e alunos em Libras. Para o estudante ‘D’ o professor ter conhecimento da língua de sinais seria de ajuda a sua compreensão direta de conteúdo sem depender da intermediação do intérprete. ‘A, B, D e F’ se posicionaram a favor de uma escola em que a sua educação se desse totalmente em Libras com o português como segunda língua e ensino que levasse em conta sua experiência visual. Estes entrevistados deram como exemplo o uso de imagens nas aulas que poderiam ser selecionadas de antemão pelo professor. O estudante ‘E’ afirmou acreditar que nesse modelo o surdo aprenderia mais pois as aulas seriam preparadas levando em conta suas especificidades e necessidades educacionais.

O NAPNE é um espaço onde professor, intérprete e aluno fazem uso de sua voz na instituição no pensar de melhorias e estratégias de ensino aprendizagem. Como exemplo disso temos o estudante ‘D’ que no primeiro módulo de seus estudos no IFRR teve melhor desempenho nas disciplinas. A partir da mudança do *Campus* Boa Vista Zona Oeste para as instalações do *Campus* Boa Vista, saindo do espaço da Escola Estadual Elza Breves, localizada nas imediações onde mora o aluno surdo, notou-se decréscimo do rendimento

escolar do aluno. Em remediação a este fenômeno, a equipe que mais tarde comporia o NAPNE do Campus Boa Vista Zona Oeste, promoveu uma reunião com os professores responsáveis pelos componentes curriculares em que o aluno teve retenção, assim como trouxe a participação de uma professora especialista em educação especial que atua no *Campus* Boa Vista, o mais antigo Campus do IFRR e com o Núcleo Atendimento a Pessoas com Necessidades Educativas Específicas, para estabelecer troca de experiências e a discussão de estratégias para melhoria do desempenho do aluno surdo.

Embora o Campus Boa Vista Zona Oeste não tenha desenvolvido estratégias além da lotação de intérpretes de Libras em seu corpo de servidores antes de receber um aluno surdo, o Campus demonstrou apoio efetivo e interesse na inclusão do aluno por buscar e pensar em estratégias que pudessem ser aplicadas no fluxo do ensino.

Para trabalhar as dificuldades sentidas por 'D' nas disciplinas de Geografia, Língua Portuguesa e Fundamentos de Contabilidade, assim como trabalhar seu baixo rendimento nas disciplinas de História e Educação Física; a equipe pedagógica, intérpretes e docentes adotaram medidas tais quais o evitar o encaminhamento demorado de trabalhos para realização no lar; usar intérpretes no apoio e realização de atividades no contraturno, atividade de letramento em parceria com o *Campus* Boa Vista; adoção do projeto "10 minutos de LIBRAS" cuja ação era desenvolvida pelos intérpretes com a participação do estudante surdo. Durante as aulas de Libras os estudantes da turma do aluno surdo viam o alfabeto, saudações, códigos específicos dos componentes curriculares e outros sinais que poderiam ser usados na comunicação além de pontos da cultura do colega surdo que eram desconhecidos aos alunos ouvintes apesar da convivência diária. Nessas ocasiões, docentes de suas respectivas disciplinas acompanhavam a atividade desenvolvida participando do processo como aprendente.

O Campus também se preocupou em realizar atendimentos de acompanhamento do Serviço Social e pedagógico em relação a solicitação da necessidade de consulta ao oftalmologista e atualização dos exames de rotina e de laudo do especialista (incluindo neurológico), além do acompanhamento em relação às condições que devem ser promovidas pela família para o êxito do aluno.

Aos poucos o Campus Boa Vista Zona Oeste tem amadurecido sua visão de educação inclusiva por meio do desenvolvimento de ações práticas. As estratégias são discutidas pela equipe de técnicos e docentes e então levadas para o fazer educacional. O estudante 'C' tem sido alvo do esforço institucional de respeito aos direitos de acessibilidade comunicacional do sujeito surdo. A equipe pedagógica do Campus preocupasse com a acessibilidade do aluno estágio curricular obrigatório e interação em sala de aula que possibilite o êxito escolar e leve a obtenção do título técnico no cumprimento de atividades do curso.

A preferência dos surdos entrevistados foi pela educação em que a Libras tivesse destaque. Para eles, a educação bilíngue é a melhor modalidade que atenda esse anseio. Contudo, os participantes demonstraram satisfação com a atenção que recebem na instituição por meio da disponibilidade de intérpretes e atendimento recebido no NAPNE. O participante 'E' relatou ter tido problemas em conseguir um intérprete de Libras para realizar traduções e interpretação no ambiente escolar na primeira parte de seus estudos no IFRR, mas que com o passar de um período relativamente longo e de consecutivos pedidos sinalizados a profissionais do núcleo, ele hoje é atendido por um intérprete em sala de aula.

Comentando seu relacionamento com a língua portuguesa e também com outros surdos estudantes da instituição, o entrevistado 'F' citou o NAPNE enquanto espaço de encontro institucional dos surdos na escola e de aprendizagem interativa em Língua de Sinais. Isso por que no NAPNE os alunos são atendidos em conjunto e estudam a Língua Portuguesa em aulas voltadas para o aluno surdo que contam com professor de Libras, professor de Português e intérprete de Libras. Nesses encontros os aprendizados e trocas de experiências

contas com todas as partes envolvidas e enriquecem não apenas o aluno surdo mais o corpo profissional da instituição que nele se envolve. Ao observar os surdos entrevistados e suas interações com outros sujeitos surdos e ouvintes nesse espaço, vimos a liberdade de participação, expressão e direcionamento metodológico que vai além da sala de aula. Os alunos surdos do IFRR respeitam e frequentam o NAPNE, participam nos eventos organizados por este setor e quebram fronteiras institucionais ao trazer a comunidade surda não aluna para participação de atividades educacionais e culturais da instituição.

Enquanto que falta ao surdo oportunidades de comunicar-se no uso pleno da língua de sinais e expressar sua cultura na interação com alunos ouvintes da instituição devido ao desconhecimento da Libras pela comunidade institucional, o NAPNE vem se constituindo como um oásis linguístico dentro da escola por meio de ações e projetos desenvolvimentos como os eventos com participação de pessoas surdas e as atividades de letramento em língua portuguesa. O contato do aluno surdo do IFRR com seus pares é mais frequente no NAPNE e nos ambientes de convivência e prática esportiva. Dessa forma é comum aos entre os entrevistados a procura pelos falantes de língua de sinais para comunicação efetiva, principalmente com outros surdos na instituição, em momentos pós aula e intervalos.

Quando não há falantes de língua de sinais com quem possam interagir socialmente nos espaços institucionais, então notamos o sujeito surdo junto a grupos de ouvintes e em alguns casos pessoas ouvintes e surdas procuram a intermediação do intérprete para entenderem informações transmitidas por uma ou outra parte. Quando dentre os sujeitos ouvintes, professores e alunos, surge o interesse pela língua de sinais e a iniciativa de se aproximar do aluno surdo, é comum vermos esse aluno receber um sinal em Libras dado pelo aluno surdo e aprender novos sinais na interação com o aluno surdo que se sente mais próximo ao colega ouvinte. Este certamente não é o único gerador de vínculo entre pessoas ouvintes e surdas mas mostrou ser um deles na observação do contato estabelecido entre o entrevistado 'A' e sujeitos ouvintes e o entrevistado 'C' e sujeitos ouvintes nos corredores do IFRR e salas de aula. Aqui novamente vemos o interesse e respeito pela língua de sinais como fatores de aproximação de pessoas de identidade surda e os de identidade ouvinte dentro da escola.

Embora por toda parte muitos institutos e escolas da educação básica no Brasil apenas deem atenção a educação de surdos e sua prática ao deparar-se com o aluno e suas reivindicações após ingresso na instituição, é fundamental a preparação e pensar de práticas educacionais inclusivas que respeitem as identidades surdas e atreladas a elas o ensino da língua portuguesa e língua de sinais para surdos, a capacitação de profissionais e oferta do idioma para alunos ouvintes e presença do profissional proficiente em Libras principalmente no atendimento a surdos com identidades Surdas políticas, que lutam por seus direitos culturais e uso da língua de sinais.

Consideramos que a escola democrática é aquela que se prepara para atender a cada aluno considerando suas especificidades e diversidade. A formação de professores para atender a alunos surdos depende da convivência com a comunidade surda, da aprendizagem da língua de sinais e da discussão, estudo de uma pedagogia inclusiva e sua aplicação prática. (DIZEU ECAPORALI, 2005).

Durante a pesquisa vimos que autores que tratam da necessidade de adaptação da escola enquanto espaço às necessidades do aluno surdo citaram a necessidade de refletir sobre uma pedagogia aplicável ao aluno surdo. A 'pedagogia da diferença' inspiraria o corpo escolar a agir com o que seriam novos métodos de ensino dentro da escola, mais focados na educação dos surdos. Esta pedagogia propicia metodologias de ensino que atendam a subjetivação cultural e leva em conta estratégias pedagógicas e curriculares de abordagem de identidades e diferenças. (DIZEU E CAPORALI, 2005).

Esta ação institucional no IFRR e em outros espaços educacionais prima pela defesa de uma liberdade social em que o sujeito surdo tem que estar presente no espaço escolar e precisa se perceber como sujeito, com uma diferença linguística e cultural. Nesse sentido, é preciso sociabilizar, ouvir e buscar atender a velhas angústias, anseios, e lutas que aos poucos levam a oportunidades de formação e interação. (DIZEU ECAPORALI, 2005).

A linguagem mais utilizada pelos sujeitos surdos no ambiente escolar mostra a suas trajetórias e experiências na vida assim como da aceitação ou rejeição de influências externas. Como vimos no caso de 'A, B, D, E e F' a língua de sinais é a forma de comunicação mais utilizada e defendida por sujeitos surdos no espaço educacional do IFRR mas há outras possibilidades de ser surdos tais como a identidade do surdo 'C' que no hibridismo prefere e defende o se usar da Libras e da Língua Portuguesa sem declarar preferências pela experiência surda ou ouvinte ou por uma língua ou outra. Assim, se a comunidade escolar atenda as diferentes identidades, experiências e possibilidades de ser surdo e oferece educação em uma língua que atenda às necessidades e sentimentos do sujeito surdo e respeita sua cultura, ela estará mais preparada para trabalhar o desenvolvimento, aprendizado e inclusão do cidadão.

Para os surdos entrevistados que evidenciaram ter uma identidade surda política a sociabilização em Libras dentro do Instituto Federal de Roraima lhes é importante no reconhecimento de seus direitos e respeito a diferenças o que nos deixa claro que a língua do surdo e a sociabilização com sujeitos surdos e ouvintes que usem a língua de sinais na escola é de importância para construção e exercício da identidade do aluno. (PERLIN, 2005).

Nessa pesquisa entendemos que a participação do aluno surdo nos deu a possibilidade conjunta de refletir a comunidade surda do IFRR. Esse espaço de discussão, para nós, deve ser sempre criado e estabelecido com os surdos na escola, se tornado, principalmente, prática de professores e intérpretes como educadores; uma prática educacional que favorece o desenvolvimento da identidade surda presente no aluno com surdez e o compreender das diferenças dentro desse grupo comunitário. (DIZEU & CAPORALI, 2005).

Fica claro que a comunidade surda tem como símbolos representacionais as associações, igrejas, clubes e outros espaços, mas também a escola. A escola precisa estar aberta para o surdo não apenas enxergar a cultura do outro, mas deixar sua própria cultura amostra. É evidente que a escola não é o único espaço de formação das identidades surdas, mas este também é um espaço de construção e transformação das identidades surdas e onde podemos notar mais uma cultura em meio a diversidade escolar. A cultura do aluno surdo brasileiro e a cultura de todo surdo assim como sua identidade são fenômenos que influenciam no processo de ensino aprendizagem e na escolha de estratégias educacionais.

Essas análises chegam com alguns questionamentos avaliados como correspondentes de uma população de alunos do IFRR que tem uma identidade surda ou uma identidade híbrida, que observa o seu uso de sinais paralelos a Libras. A Libras se mostrou ser uma possibilidade para a interação mais escolarizada, a língua para identificação com a comunidade surda. Os outros sinais do cotidiano dos estudantes como os sinais de outros grupos tais os surdos indígenas ou estrangeiros, fazem parte da história que precede a escolarização do sujeito assim como do seu contexto sócio cultural.

Nas nossas análises observamos que os alunos não abordam a se mesmos a partir do olhar patológico ou da deficiência, pois para eles sua língua expressa apenas a diferença, sua interação por sinais, com as mãos, corpo e expressões não oralizadas. A apreciação crítica desse olhar, no decorrer da investigação nos fez ver que os surdos que sinalizam têm uma forma de interação gestual, visual e de cultura surda, importante para a aprendizagem e a identificação particular/cultural para o grupo de surdos da escola, familiares e intérpretes que conseguem interpretar e estabelecer interação com os alunos surdos do IFRR.

8 CONCLUSÕES

A escola exerce um papel fundamental na construção e modificação das identidades surdas, pois ela também é espaço em que ocorrem as identificações dos sujeitos surdos com seus pares e o processo de distinção/diferenciação com o outro. Na escola o surdo também exerce seus direitos de surdo e presencia sua cultura que inclui suas experiências, valores e língua própria. O uso da língua de sinais em ambiente educacional por discentes ouvintes e surdos e educadores possibilita o aluno surdo a entender o mundo em volta e a significar-se como surdo na interação com as diferenças e semelhanças com o outro. (STROBEL, 2016). Nesse sentido, a escola precisa valorizar a cultura surda, dentre outras culturas, e ver os sujeitos surdos a partir de suas especificidades vindas de sua identidade e respeitá-las levando as experiências e preferências linguísticas do aluno em consideração ao processo de ensino aprendizagem formal. Pois, como observamos cada identidade surda apresenta características próprias se configuram como fonte de informação no fazer escolar. No cotidiano escolar também se possibilita a heterogeneidade de sentidos das identidades existentes.

Para o desenvolvimento do aluno surdo, pudemos observar que não é suficiente permitir que o aluno use sua língua na escola ou forçá-lo ao uso do português ou da Libras. É preciso promover a integração com sua cultura, para que se identifique em um processo de pertencimento saudável que possa utilizar efetivamente das línguas que carrega no seu saber e experiência.

Por outro lado, percebemos que a comunidade surda dentro da escola exerce importância para o desenvolvimento e modificação da identidade surda do aluno, pois em meio a essa comunidade a língua de sinais usada espontaneamente de forma efetiva na interação. É possível observar que o sujeito surdo precisa interagir em seu meio, apropriar-se da Libras e também formar sua identidade por intermédio do convívio com seu semelhante por meio da língua brasileira de sinais. O sujeito surdo de identidade híbrida não pode ter suas experiências forçadamente apagadas ou ignoradas, apesar de muitas vezes fazerem o uso mesclado de sinais e da língua oral que se materializam no seu cotidiano e na escola. É diante disso que a escola deve permitir outras maneiras de ser surdo que levando em conta suas experiências, habilidades e necessidades no processo educacional.

Observamos que o povo surdo aspira pela valorização das línguas de sinais como sua primeira língua em efetivo uso e terem suas opiniões respeitadas sem que estejam de fora do opinar sobre assuntos produzidos na cultura local que também fazem parte de sua história de vida. Apesar de reconhecermos a hegemonia de determinados discursos, os sujeitos surdos hoje lutam pela aplicação e respeito de direitos reconhecidos e da decisão de participar e exercer o “Ser Surdo” com liberdade e dignidade. (VILHALVA, 2009).

O processo de inclusão de surdos dentro do Instituto Federal de Roraima e em outras instituições nacionais de ensino pode ser fortalecido no permitir da interação de sujeitos surdos que muitas vezes leva a constituição e fortalecimento de uma identidade surda no contato escolar que acolhe a cultura surda no exercício docente. Cabe a escola que trabalha com a educação de surdos buscar romper obstáculos pedagógicos que surgem no processo de educacional do aluno que não tem o português como primeira língua, levando em consideração aspectos identitários impactantes para decisões práticas e metodológicas em que se possa premeditar as diversas narrativas da escola.

O contato do estudante surdo com pessoas surdas locais, surdos brasileiros de outras regiões, surdos falantes de outras línguas de sinais ou outras regiões, familiares ouvintes e surdos, intérpretes de Libras e professores influenciam na formação da identidade surda do

estudante do Instituto Federal de Roraima (IFRR) e afetam o seu uso da Libras e da Língua Portuguesa no interior da escola estudada por nós. Desse modo, a trajetória histórica e educacional do aluno surdo deve ser considerada ao pensarmos o fazer educacional atual.

Os estudos dos autores nesta pesquisa e das falas dos sujeitos surdos envolvidos nela levaram a conclusão de que incluir também é lembrar que as pessoas são diferentes e podem ter necessidades que diferem. O contato com o hibridismo surdo atçou o interesse pelo estudo de práticas de ensino que valorizem não apenas a Identidade Surda, mas também as experiências históricas e culturais que chegam ao espaço escola com o sujeito surdo de identidade híbrida. Nesse trabalho, buscamos observar práticas específicas que são aplicáveis as diferentes identidades surdas e a educação de surdos, como algo que pode ser estudado em um trabalho processual e múltiplo.

Ser surdo envolve não um fio de experiência única, mas uma quantidade de facetas que surgem a partir da experiência que apesar de certa semelhança carrega suas especificidades provindas da trajetória cultural. (PERLIN, 2005). Discutir cultura e identidade surda no processo educacional foi apenas um recorte para o repensar da atuação de um intérprete e professor de Libras na educação inclusiva de surdos de uma escola pública que não deixa de atender a proposição do olhar para as especificidades além da deficiência, pois sabemos que o desafio muitas vezes está na dificuldade de perceber e lidar com as diferenças e as condições intrínsecas do aluno. Esse desafio não se esgota aqui.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, A. J. M; CARDOZO, S. M. S. *Linguagem e identidade surda: Representações e saberes na visão universitária*. Algumas questões de linguagem em ensino, pesquisa e extensão/ organizadora, Déborah de B.A.P. Freitas – Boa Vista: Editora da UFRR, 2013. P. 87.
- BLACKBURN, J. *Old man Goya*. London: Vintage, 2003.
- BRAICK, Patrícia Ramos; Mota, Myriam Becho. *História das cavernas ao terceiro milênio*. 4. ed. - São Paulo: Moderna, 2016.
- BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 22 de dez. de 2017.
- _____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 22 de dez. de 2017.
- _____. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui 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: 22 de dez. de 2017.
- BUAINAIN, A, M. et al. *Agricultura Familiar e o Novo Mundo Rural*. Porto Alegre.2003. Disponível em :<<http://www.scielo.br/pdf/soc/n10/18723.pdf>> Acesso em: 10 de jun.2014.
- CACERES, Florival. *História Geral*. 3ª Ed. rev. E ampl. São Paulo: Moderna, 1988.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. – São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CAPOVILLA, Fernando César. A evolução nas abordagens à educação da criança Surda: do Oralismo à Comunicação Total, e desta ao Bilinguismo. In F. C. Capovilla, & W. D. Raphael (Eds.) *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira* (Vol. 2, pp. 1479-1490), São Paulo, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2001.
- CAPOVILLA, Fernando C; CAPOVILLA, Alessandra G. S. *Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jul – dez 2002. V8, n.2, p. 127-156.
- COLLEYN, J. P. *Elementos de Antropologia Social e Cultural*. Lisboa: Edições 70. 2005. p. 173-177.

DIZEU, L.C.T. de B; CAPORALI, S.A. *A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/ago. 2005.

GURGEL, Thais. *O fim do isolamento dos índios surdos*. Nova Escola, 2007. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1622/o-fim-do-isolamento-dos-indios-surdos>> Acesso em: 22 de dez. 2017.

GUIMARÃES, A. D. S.; CHAVES, C. H. F. *Leitores surdos e acessibilidade virtual mediada por tecnologias de informação e comunicação*. Informativo técnico-científico Espaço, INES – Rio de Janeiro, n° 33, p.17, Jan-Jun 2010.

GOMES, M. P. *Antropologia: ciência do homem: filosofia da cultura*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 33-47.

GONZALEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Pioneira Thomson Learning, -São Paulo, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBEL, E. A.; FROST L. E. *Antropologia cultural e social*. Antropologia: o estudo da humanidade. São Paulo: Cultrix, 2006, p. 1-14.

IFRR. Instituto Federal de Roraima. *IFRR - Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018*. Boa Vista, 2014a.

_____. Instituto Federal de Roraima. *Regimento Geral*. Boa Vista, 2014b.

_____. Instituto Federal de Roraima. *Organização Didática*. Boa Vista, 2018a.

_____. Instituto Federal de Roraima. *Cursos*. Disponível em: <<http://boavistazonaoeste.ifrr.edu.br/>>. Acesso em 06 de maio de 2018. 2018b.

_____. Instituto Federal de Roraima. *Cursos*. Disponível em: <<http://boavista.ifrr.edu.br/>>. Acesso em 06 de maio de 2018. 2018c.

_____. Instituto Federal de Roraima. *CBVZO - Boa Vista ganha novo Campus do IFRR em maio*. Disponível em: <<http://boavistazonaoeste.ifrr.edu.br/cbvzo-boa-vista-ganha-novo-campus-do-ifrr-em-maio>>. Acesso em 06 de maio de 2018. 2018d.

LAUDATO, Luís. *Ritmos e rituais yanomami*. Manaus:Faculdade Salesiano Dom Bosco – FSDB, 2009, 1ª Edição.

LOURO, Guacira. *Pedagogias da Sexualidade*. In: LOURO, Guacira (Org.). O corpo educado – Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

MONTEIRO, Edemar Souza. *Construção da identidade no contexto sociocultural dos sujeitos*. Revista Forum Identidade. Itabaiana: Gepiadde, Ano 5, vol. 10, jul-dez 2011, p. 56.

NAKAGAWA, Hugo Eiji Ibanhes. *Culturas Surdas: o que se vê, o que se ouve*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, área de literatura, artes e culturas. Dissertação de Mestrado, 2012.

PERLIN, Gladis. *Identidades surdas*. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez – um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-73.

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

PERLIN, Gladis T. T. *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. Porto Alegre, UFRGS, 2003. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2003, Skliar, Carlos Bernardo, orient.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. *Fundamentos da Educação de Surdos*. Florianópolis: UFSC, 2006.

QUADROS, Ronice Müller. *Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas*. – In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Williams, L. C. de A. (Org.). *Temas em educação especial IV*. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p. 55-61.

QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller. *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.

ROCHA, Solange. *O INES e a educação de surdos no Brasil*. Vol. 1, 2ª edição (DEZ, 2008), Rio de Janeiro – INES/2008.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. *Educação especial em Roraima: impacto dos processos migratórios na constituição da área*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 51, p. 123-143, jan. /mar. 2017.

_____. *Educação Especial no Território Federal de Roraima no Contexto do Regime Militar. (1964-1985)*. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 67 out.-dez. 2016.

_____. *A Escola de Audiocomunicação de Roraima: História de uma instituição educacional especializada da educação especial na Amazônia brasileira – 1995 – 2001*. Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação João Pessoa – Universidade Federal da Paraíba – 15 a 18 de agosto de 2017.

SILVA, E. L.da; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. – 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

SOUZA, J Francisco Saraiva de. *Antropologia Simbólica, Comunicação e Educação*. Disponível em:<<http://cyberdemocracia.blogspot.com.br/2008/03/antropologia-simbolica-comunicacao-e.html>> Acesso em: 15 de jun. de 2016.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 4. Ed. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

STUMPF, Marianne Rossi. *Educação de Surdos e Novas Tecnologias*. UFSC, Florianópolis, 2010.

TELES, M. M.;SIMPLÍCIO,V. “*O Ser Surdo*”: *Desafios Da Sua Inclusão Escolar*. Anais Do III Fórum Identidades E Alteridades. Gepiadde/Ufs/Itabaiana. Issn 2176-7033. 2009. UFS – Itabaiana/SE, Brasil.

VIEIRA, Jaci Guilherme. *Missionários, fazendeiros e índios em Roraima: a disputa pela terra-1777 a 1980*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2014.

VILHALVA, Shirley. *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul*. Florianópolis, SC, 2009.

10 APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de Entrevista

1. HISTÓRICO FAMILIAR:

Nasceu surdo?

Sua família é de pessoas surdas ou de ouvintes?

Há outros surdos na família?

Teve contato com outros surdos para aprender a Libras?

Família sabia Libras ou aprendeu a libras? Se sim quem e até que nível?

Descrição da comunicação familiar.

Estratégias usadas na comunicação familiar.

2. EDUCAÇÃO ANTES DO IFRR:

O primeiro contato escolar com outros surdos.

Espaço em que estudaram os primeiros anos da educação básica.

Reação ao contato com a língua de sinais e seus pares.

Comunicação com surdos e professores nos primeiros anos escolares.

Mudanças na comunicação após o contato com surdos.

Tinham sinais próprios entre si?

Professores e alunos sabiam Libras?

Haviam outros surdos na escola?

A comunicação com surdos e ouvintes na escola e fora dela.

Como a língua utilizada na escola afetou seu desempenho escolar?

3. COTIDIANO:

Tem sinais próprios de sua cultura local?

Tem sinais de sua comunidade?

O contato com surdos de outras localidades.

Sinalização de surdos de outro estado.

Língua de Sinais Venezuelana.

Entrelaçam línguas de sinais diferentes?

Preferência Linguística no contato social.

4. SUA EDUCAÇÃO NO IFRR:

Preferência linguística na educação.

Desenvoltura na Libras e Língua Portuguesa.

Sinalização de pessoas ouvintes comparadas a sinalização de surdos.

Professor de Libras tem de ser bilíngue?

Sua visão sobre identidade e cultura surda.

Assumem uma identidade surda?

Reconhecem surdos de outras identidades?

No contato com outros surdos deixam de usar a Libras?

Valorizam o uso da Libras?

Comunicação com colegas e outros ouvintes no IFRR.

Assumem que tem outros sinais particulares a seu grupo de sociabilização?

Gostam do IFRR?

Seu comportamento escolar no IFRR.

Preferência de modalidade de educação.

Relação com professores.

Relação com intérpretes.

Sinalização de professores e intérpretes.
Alguma insatisfação com a escola, intérpretes e professores?

Apêndice B – Termo de Confidencialidade



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



MODELO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Mestrado em Educação Agrícola PPGA.

Título: Educação, Identidades e Culturas Surdas no Instituto Federal de Roraima.

Pesquisador: William Jônatas Vidal Coutinho

O pesquisador do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos participantes da pesquisa, assim como, de qualquer informação por eles prestada. Os dados coletados e disponibilizados para a pesquisa serão acessados exclusivamente pela equipe de pesquisadores e a informação arquivada em papel não conterá a identificação dos nomes dos sujeitos elencados. Este material será arquivado de forma a garantir acesso restrito aos pesquisadores envolvidos com a pesquisa, e terá a guarda por **cinco anos**, quando será incinerado.

Concorda, igualmente, que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas nos computadores das salas dos grupos de pesquisa da instituição envolvida sob responsabilidade da (o) Prof. (a) William Jônatas Vidal Coutinho.

Este projeto foi avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado sob nº _____.

Boa Vista, 30_ de maio de 2017_.

Assinatura do Pesquisador: William Jônatas Vidal Coutinho

RG:1464681805 SSP/BA

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para (constar o endereço e contato telefônico ou outro, dos responsáveis pela pesquisa e do CEP local):

Nome do Pesquisador responsável:

Endereço completo:

Telefone:

CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)

Tels.: (95) 2121-0953

Apêndice C – Declaração de Compromisso



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



MODELO

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Mestrado em educação agrícola PPGA.

Título: Educação, Identidades e Culturas Surdas no Instituto Federal de Roraima.

O pesquisador do presente projeto declara que irá anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais em conformidade com o que diz a Norma Operacional nº 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde no item 3, inciso 3.3, alínea "c".

Boa Vista, 30 de maio de 2017.

Assinatura do Pesquisador: William Soares Vidal Coutinho

RG:1464681805 SSP/BA



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201 -
Canarinho
CEP: 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil
Fone: (95) 2121-0953
E-mail: cep@uerr.edu.br
www.uerr.edu.br

Apêndice D – Termo de Anuência



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Sra. Joseane de Souza Cortez, Diretora do Campus Boa Vista

Sr. Admilson Rodrigues de Carvalho, Diretor de Ensino do Campus Boa Vista Zona Oeste

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada Educação, Identidades e Culturas Surdas no Instituto Federal de Roraima a ser realizada nos campi Boa Vista e Boa Vista Zona Oeste, pelo servidor William Jônatas Vidal Coutinho, aluno do PPGEA/UFRRJ em programa de mestrado, sob orientação do (Prof. Dr. José Ricardo da Silva Ramos, com o seguinte objetivo: analisar como a LIBRAS constitui a formação da identidade e a cultura do aluno surdo no ambiente escolar do aluno do Instituto Federal de Roraima, campus Boa Vista e Boa Vista Zona Oeste. Dentro deste objetivo buscando analisar como as ações pedagógicas de alunos surdos do Instituto Federal de Roraima e intérpretes da LIBRAS contribuem pedagogicamente na formação da identidade e cultura do aluno. Necessito, portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos em entrevistas realizadas com 6 alunos surdos da instituição, sendo 5 do campus Boa Vista e 1 do Boa Vista Zona Oeste. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Boa Vista, 04 de maio de 2017.

William Jônatas Vidal Coutinho

William Jônatas Vidal Coutinho. Trad. Intérprete de Libras Licenciado em História
Pesquisador Responsável do Projeto

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

Joseane de Souza Cortez
Prof(a). Joseane de Souza Cortez
Diretora do Campus Boa Vista/IFRR

Joseane de Souza Cortez
Diretora Geral
Campus Boa Vista Centro - IFRR
Port. Nº 1594/2016
001/175-A de 15/09/2016

Admilson Rodrigues de Carvalho
Prof. Admilson Rodrigues de Carvalho
Diretor de Ensino
Campus Boa Vista Zona Oeste/IFRR



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Rua T de Setembro, 231/ Sala 201 -
Canarinho
CEP: 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil
Fone: (95) 2123-0953
E-mail: cep@uer.edu.br
www.uer.edu.br

Apêndice E – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em Pesquisas com Seres Humanos

Instituição: Universidade Estadual de Roraima

Título: EDUCAÇÃO, IDENTIDADES E CULTURAS SURDAS NO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA.

Pesquisador: William Jônatas Vidal Coutinho

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa acima mencionado. O objetivo desta pesquisa científica é analisar como a LIBRAS constitui a formação da identidade e a cultura do aluno surdo no ambiente escolar do aluno do Instituto Federal de Roraima, campus Boa Vista e Boa Vista Zona Oeste. Dentro deste objetivo busco analisar como as ações pedagógicas de alunos surdos do Instituto Federal de Roraima e intérpretes da LIBRAS contribuem pedagogicamente na formação da identidade e cultura do aluno. A justificativa está na necessidade de pensar práticas que funcionem como rompimento de paradigmas conservadores, principalmente na escola e, que permitam a análise e proposição de como capacitar o educador para atuação junto ao público usuário de Línguas de sinais desde grandes metrópoles a territórios rurais. Para tanto, faz-se necessária a aplicação de entrevistas semiestruturadas e abertas com alunos surdos adultos maiores de 18 anos do Instituto Federal de Roraima tomando notas de pontos relevantes para um diário de campo e filmando a entrevista para posterior análise do discurso dos interlocutores com base em dados teóricos de autores sobre educação, identidades e culturas surdas.

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas, garantindo a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa.

O registro das entrevistas será feito em vídeo por meio de câmera de aparelho celular do pesquisador. Os arquivos serão transferidos para pendrive e estarão disponíveis apenas ao acesso do pesquisador e orientador da pesquisa. Caso solicitado pelo entrevistado, o mesmo poderá ter acesso ao vídeo de sua entrevista trazendo um pendrive para transferência do registro.

Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sob parecer nº (xxx), Pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e pela Pró-Reitoria de Pesquisa do Instituto Federal de Roraima, com seu conhecimento e incentivo a realização da pesquisa.

Este TERMO, em duas vias (garantia de que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), é para certificar que eu, _____, na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado.



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201 -
Canarinho
CEP 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil
Fone: (95) 2121-0953
E-mail: cep@uerr.edu.br
www.uerr.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Estou ciente de que a participação na pesquisa trará riscos como cansaço ou aborrecimento ao responder perguntas em entrevista, constrangimento ao se expor durante a filmagem de entrevista, alterações de comportamento durante gravações de vídeo, alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante e alterações em relacionamentos e comportamentos em função de reflexões sobre histórico de vida e educacional. Como benefícios esperados dessa participação está a reflexão sobre possíveis formas de melhorias na educação de surdos do Instituto Federal de Roraima, a contribuição no êxito do processo ensino-aprendizagem no Instituto Federal de Roraima e a possibilidade de expressar-se sobre sua educação atual de modo a encarar esse processo como alívio a algum estresse inerente. Providências e cautelas serão empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano. Entre essas providências está o interromper gravação da entrevista, pausar, remarcar ou mesmo ou excluir ou cancelar perguntas específicas de entrevistas.

Estou ciente de que terei direito a requerer a não inclusão de informações que considere inviáveis para minha imagem ou particulares e de tomar conhecimento de dados referentes a minha pessoa e entrevistas antes de sua publicação. Em caso de interrupção da participação na pesquisa a qualquer momento de seu curso, tenho o direito da destruição de material gerado com minha imagem. Caso participe da pesquisa até a conclusão das entrevistas, terei direito a cópia das páginas que contenham o resultado das entrevistas que tenha participado.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer tempo, sem penalidades.

Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa. As despesas de deslocamento ao *campus* em que estudo do Instituto Federal de Roraima, espaço em que a pesquisa acontece, serão cobertas por mim mesmo. Não sendo devidas indenizações por danos pois qualquer atividade que necessite minha participação, ocorrerá dentro da minha disponibilidade de tempo e com meu consentimento.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura do Participante: _____

RG: _____

Data: ____ / ____ / ____



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201 -
Canarinho
CEP 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil
Fone: (95) 2121-0953
E-mail: cep@uerr.edu.br
www.uerr.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para (constar o endereço e contato telefônico ou outro, dos responsáveis pela pesquisa e do CEP local):

Coordenação do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ

BR 465 - Km 7 - Seropédica - RJ – Brasil CEP 23897-000 Contato(21) 3787-3741

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)

69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil

Fone: (95) 2121-0953 E-mail: cep@uerr.edu.br

Nome do Pesquisador responsável: William Jônatas Vidal Coutinho

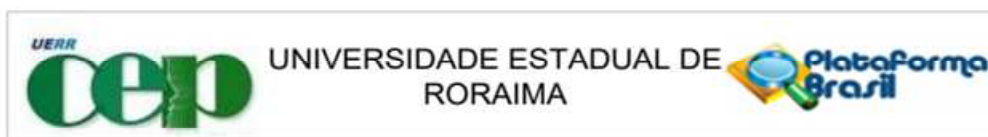
Endereço: Av. Glaycon de Paiva, 2496, sala 607. IFRR. Pricumã, Boa Vista –RR – Brasil.

Telefone: (95) 98101-4765



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201 -
Canarinho
CEP 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil
Fone: (95) 2121-0953
E-mail: cep@uerr.edu.br
www.uerr.edu.br

Apêndice F – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO, IDENTIDADES E CULTURAS SURDAS NO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA.

Pesquisador: WILLIAM JONATAS VIDAL COUTINHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69061917.0.0000.5621

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

Patrocinador Principal: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.198.255

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa que pretende analisar como a LIBRAS constitui na formação da identidade e a cultura do aluno surdo no ambiente escolar do aluno do Instituto Federal de Roraima, campus Boa Vista Zona Oeste.

A pesquisa é de cunho qualitativo, tendo por base a pesquisa-ação para a investigação prática escolar de alunos surdos, o registro sistemático de escolarização de sujeitos surdos, entrevista e como ferramenta de notas, um diário de campo. Na delimitação do trabalho a pesquisa será aplicada com 2(dois) alunos surdos matriculados no ensino médio técnico integrado integral que são maiores de idade, 2(dois) alunos do técnico subsequente ao ensino médio também maiores de 18 anos e 2(dois) adultos no ensino superior. Totalizando 6 alunos surdos. Como Hipótese o pesquisador pauta-se: A trajetória de aquisição da linguagem e percurso escolar afeta a formação de identidades surdas de alunos surdo dentro da escola.

Segundo o pesquisador o registro das entrevistas serão feitas em vídeo por meio de câmera de aparelho celular. Os arquivos serão transferidos para pendrive e estarão disponíveis apenas ao acesso do pesquisador e orientador da pesquisa. Caso solicitado pelo entrevistado, o mesmo poderá ter acesso ao vídeo trazendo um pendrive para transferência do registro.

Endereço: Rua Sete de Setembro,231 - Sala 201
Bairro: Canarinho **CEP:** 69.308-530
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)2121-0953 **Fax:** (95)2121-0949 **E-mail:** cep@uerr.edu.br



Continuação do Parecer: 2.198.255

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar como a LIBRAS constitui a formação da identidade e a cultura do aluno surdo no ambiente escolar do aluno do Instituto Federal de Roraima, campus Boa Vista e Boa Vista Zona Oeste.

Objetivo específicos:

- Analisar convívios sociais e símbolos influentes na ação identitária e cultural dos surdos do IFRR;
- Caracterizar a Linguagem e comunicação local e investigar a percepção dos usuários de LIBRAS sobre a sociabilização nesse idioma e sua importância no processo de construção da identidade do aluno dentro do Instituto Federal de Roraima.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador prevê os riscos como cansaço ou aborrecimento ao responder perguntas em entrevista, constrangimento ao se expor durante a filmagem de entrevista, alterações de comportamento durante gravações de vídeo, alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante e alterações em relacionamentos e comportamentos em função de reflexões sobre histórico de vida e educacional.

Para minimizar os riscos providências e cautelas serão empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano. Entre essas providências está o interromper gravação da entrevista, pausar, remarcar ou mesmo ou excluir ou cancelar perguntas específicas de entrevistas.

Como benefícios esperados dessa participação está a reflexão sobre possíveis formas de melhorias na educação de surdos do Instituto Federal de Roraima, a contribuição no êxito do processo ensino-aprendizagem no Instituto Federal de Roraima e a possibilidade de expressar-se sobre sua educação atual de modo a encarar esse processo como alívio a algum estresse inerente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem seu mérito acadêmico, envolvendo um arcabouço teórico e um trabalho de campo com alunos surdos no Instituto Federal de Roraima (IFRR). A temática é importante propõe discutir e também repensar a atuação em demandas da inclusão do aluno surdo com o trabalho de pesquisa e coleta de dados existe a possibilidade de uma compreensão institucional de práticas inclusivas benéficas ao trabalho com pessoas surdas.

Endereço: Rua Sete de Setembro, 231 - Sala 201
Bairro: Canarinho **CEP:** 69.306-530
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)2121-0953 **Fax:** (95)2121-0949 **E-mail:** cep@uerr.edu.br



Continuação do Parecer: 2.198.255

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados estão de acordo com o tipo de pesquisa a ser realizada. Tendo o pesquisador cumprindo as exigências solicitadas.

Recomendações:

Não há recomendações a fazer

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador acrescentou a lista de perguntas e informou o tipo de mídia que será arquivado as entrevistas realizadas, cumprindo o que foi solicitado anteriormente. Desta forma o Parecer deve ser avaliado pelo Comitê e aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_898557.pdf	24/07/2017 10:22:37		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoqualificadowilliam.docx	24/07/2017 10:22:04	WILLIAM JONATAS VIDAL COUTINHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclepronto.docx	21/07/2017 20:43:53	WILLIAM JONATAS VIDAL COUTINHO	Aceito
Outros	confidencialidade.pdf	30/05/2017 19:54:36	WILLIAM JONATAS VIDAL COUTINHO	Aceito
Outros	compromisso.pdf	30/05/2017 19:53:42	WILLIAM JONATAS VIDAL COUTINHO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostowilliam.pdf	25/05/2017 14:39:59	WILLIAM JONATAS VIDAL COUTINHO	Aceito
Outros	anuenciauerr.pdf	08/05/2017 10:27:43	WILLIAM JONATAS VIDAL COUTINHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Sete de Setembro, 231 - Sala 201

Bairro: Canarinho

CEP: 69.306-530

UF: RR

Município: BOA VISTA

Telefone: (95)2121-0953

Fax: (95)2121-0949

E-mail: cep@uerr.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
RORAIMA



Continuação do Parecer: 2.198.255

BOA VISTA, 02 de Agosto de 2017

Assinado por:
TENDELES ANTONIO ALVES DE BARROS
(Coordenador)

Endereço: Rua Sete de Setembro, 231 - Sala 201
Bairro: Canarinho **CEP:** 69.306-530
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)2121-0953 **Fax:** (95)2121-0949 **E-mail:** cep@uerr.edu.br

Página 04 de 04