



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

FRANCISCA KEILA DE FREITAS AMOEDO

**POR UMA PEDAGOGIA SURDA: NARRATIVAS DE LICENCIANDOS SURDOS DA
ÁREA DAS CIÊNCIAS NATURAIS-QUÍMICA**

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria de Lima

PARINTINS – AM
Maio de 2023

FRANCISCA KEILA DE FREITAS AMOEDO

**POR UMA PEDAGOGIA SURDA: NARRATIVAS DE LICENCIANDOS SURDOS DA
ÁREA DAS CIÊNCIAS NATURAIS-QUÍMICA**

Tese doutoral apresentada à defesa ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal do Pará, Universidade do Estado do Amazonas, como requisito final para o doutoramento.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria de Lima.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA - REAMEC
FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “Por Uma Pedagogia Surda: Narrativas de Licenciandos Surdos da Área das Ciências Naturais-Química”

AUTORA: DOUTORANDA Francisca Keila de Freitas Amoedo

Tese defendida e aprovada em **31 de Maio de 2023**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutora Tânia Maria de Lima (Presidente Banca/Orientador a)

INSTITUIÇÃO: UFMT

2. Doutor Amarildo Menezes Gonzaga (Examinador Interno)

INSTITUIÇÃO: IFAM

3. Doutor Attico Inácio Chassot (Examinador Interno)

INSTITUIÇÃO: REAMEC

4. Doutor Adriano de Oliveira Gianotto (Examinador Externo)

INSTITUIÇÃO: UFMS

5. Doutor Fábio Mariani (Examinador Externo)

INSTITUIÇÃO: IFMT

6. Doutora Cleusa Suzana Oliveira de Araujo (Examinadora Interna Suplente)

INSTITUIÇÃO: UEA

7. Doutor Rainiomar Raimundo Fonseca (Examinador Externo Suplente)

INSTITUIÇÃO: UEA

Manaus, AM, 31/05/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Amarildo Menezes Gonzaga, Usuário Externo**, em 06/06/2023, às 13:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriano de Oliveira Gianotto, Usuário Externo**, em 06/06/2023, às 14:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fábio Mariani, Usuário Externo**, em 06/06/2023, às 17:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Attico Inacio Chassot, Usuário Externo**, em 07/06/2023, às 12:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5860676** e o código CRC **4181DB6A**.

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

A523u Amoedo, Francisca Keila de Freitas.

Por Uma Pedagogia Surda [recurso eletrônico] : Narrativas de Licenciandos Surdos da Área das Ciências Naturais-Química / Francisca Keila de Freitas Amoedo. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 171 f., il. color., pdf). -- 2023.

Orientador: Tânia Maria de Lima.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, 2023.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Formação de professores surdos. 2. Educação Superior. 3. Licenciatura em Química. 4. Pedagogia Surda. 5. CESP-UEA. I. Lima, Tânia Maria de, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

À Comunidade surda de Parintins e às minhas filhas: Jessica, Maitê e Eloá por serem calma-ria quando tudo parecia ser tempestade, por me enxergarem maior do que realmente sou e por me fazerem acreditar que todas as coisas são possíveis em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me dá forças e alento em todas as horas difíceis, dando-me coragem para enfrentar os muitos desafios da vida incluindo aqueles relativos aos estudos no âmbito do doutorado do PPGECEM – REAMEC.

À minha mãe Martinha, ao meu pai Freitas e ao meu querido irmão Kedson Freitas pela ajuda, incentivo e apoio de sempre.

Às minhas filhas Jessica, Maite e Eloá que me deram forças para chegar até aqui.

Ao meu esposo André Amoedo pelo incentivo e por acreditar em mim. Sua presença me ajuda a ter esperança e força para continuar firme na minha trajetória pessoal e profissional. Peço desculpas pelos momentos da minha ausência na vida familiar.

Às minhas madrinhas sempre em oração e mesmo sem entender o processo doutoral na educação, me fortaleciam com palavras e orações.

À Escola Áudio Comunicação Pe. Paulo Mana, na pessoa da Gestora Zilda Tavares, que na época apresentou-me a Educação de Surdos ensinando-me a trilhar caminhos da Pedagogia Surda.

À E. Estadual Brandão de Amorim onde pude vivenciar experiências enriquecedoras com estudantes surdo no processo de inclusão.

À E. Estadual Dom Gino Malvestio, na qual sou lotada na Sala de Recursos Multifuncional. Agradeço a Gestora Maria de Jesus Nascimento Machado e todos os colegas docentes, minha eterna gratidão pelo apoio nos momentos em que precisei me ausentar para desenvolver a pesquisa.

A Vivaldo, Ian, Marcos e Raphael pela possibilidade de aprendizado coletivo na pesquisa participante. Suas narrativas de experiências vivenciadas no contexto familiar, na Escola Pe. Paulo Manna, na Escola Estadual Brandão de Amorim e no CESP-UEA trouxeram à tona lembranças que misturam sentimentos diversos sobre ser surdo em espaços de hegemonia ouvinte. Grata pela confiança na minha pessoa.

Aos intérpretes de Libras: Reinert, Elenice, Rosicleia, Dayane, Sonia e Fernanda que me deram apoio profissional e emocional como pessoas amigas.

À minha querida orientadora Tânia Lima por tentar entender minhas limitações e por ter sido séria e verdadeira em relação às questões teóricas e metodológicas do meu trabalho. Confesso que, em alguns momentos, foi difícil, mas hoje sei que as broncas eram necessárias.

Aos meus amigos, alunos e ex-alunos que sempre me ajudaram e incentivaram a seguir nos estudos e na carreira profissional. Obrigada pelo conforto da amizade.

À Universidade do Estado do Amazonas – UEA, campus de Parintins, pelo incentivo e apoio nos momentos em que precisei me ausentar para desenvolver a pesquisa. Um agradecimento especial ao Professor Doutor Marceliano Oliveira (diretor do CESP), profª. Delma Pacheco Sicsú, Drº Mary Tânia e aos demais professores. Aos funcionários administrativos do CESP, Anne Brandão, Railson Santos, João Batista Magalhães, Inês Ferreira, Gabriel Pantoja e Vandinete Pires.

Ao colegiado de Pedagogia, à secretária Edilene, aos Professores Doutores: Ângela Maria, Georgina Vasconcelos, Simone Souza, André Melo, Mateus Coelho, Gyane Karol e Virgílio Bandeira pelas palavras de incentivo, consolo e pelas vibrações positivas. O meu mais profundo agradecimento e carinho!

Aos professores do curso de Química pela possibilidade de realização deste estudo.

A todos os professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Ensino de Ciências e Matemática da REAMEC que, mesmo nos momentos difíceis da pandemia, nas complicações do acesso virtual, contribuíram ricamente para minha formação e para realização deste sonho. Sempre compreenderam e ajudaram a solucionar as dificuldades.

Aos queridos professores da banca examinadora pelo tempo dedicado à leitura atenta desta tese e pelas valiosas contribuições para finalização dela. Vocês ficarão como uma lembrança boa deste momento da minha formação acadêmica. Gratidão!

RESUMO

Francisca Keila de Freitas Amoedo¹
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Tânia Maria de Lima²

No Brasil, a presença de pessoas surdas nas instituições educativas é um grande desafio das políticas oficiais. Embora tenham ocorrido avanços nas últimas décadas em termos de inclusão, é preciso considerar que não basta garantir a elas o direito de acesso à educação formal. É imperativo garantir também a permanência nas escolas e universidades, o que implica considerar os pressupostos da Pedagogia Surda. Essa questão é adotada como objeto de estudo desta pesquisa que se orienta pelo objetivo: Analisar narrativas de acadêmicos surdos sobre suas experiências no curso de licenciatura em Química do CESP-UEA, a fim visualizar aspectos pedagógicos demandados pela pessoa surda. Trata-se de uma pesquisa participante que envolveu pesquisadores surdos da Universidade do Estado do Amazonas – Campus Parintins. Essa opção metodológica justifica-se pelo entendimento de que não é pertinente tratar licenciandos surdos como meros informantes de dados, uma vez que eles têm experiências de vida que podem potencializar a produção de pesquisas realizadas em colaboração, notadamente, quando se trata da educação que interessa ao povo surdo. As experiências narradas no âmbito deste estudo fizeram com que os acadêmicos surdos exercessem o protagonismo como docentes em formação num contexto em que as mudanças decorrentes da pandemia causada pela covid-19 exigiram novos métodos de ensino e de aprendizagens. Tais experiências foram narradas pelos participantes de forma individual através de vídeo, em seguida foram transcritas pelo programa *Transcriber*, organizadas e devolvidas aos participantes da pesquisa que puderam expor suas considerações, retirar ou acrescentar o que consideraram pertinente. Posteriormente, as narrativas foram submetidas ao *software Iramuteq*. O amparo teórico para o desenvolvimento das análises é fundamentado nos estudos culturais, mais especificamente, no campo dos estudos surdos. É dada prioridade para autores surdos que expressam posicionamentos teóricos a favor da Pedagogia Surda. Dados indicam que no CESP-UEA vem ocorrendo avanços no campo das políticas de inclusão de surdos, especialmente em cursos de licenciatura. As narrativas de acadêmicos surdos da licenciatura em química indicam que pessoas surdas têm interesses nessa área do conhecimento e, com base nas experiências vividas no curso, podem contribuir na produção de políticas de inclusão na educação básica, notadamente no que se refere à educação em ciências naturais e em química.

Palavras-chave: Formação de professores surdos. Educação Superior. Licenciatura em Química. Pedagogia Surda. CESP-UEA.

¹ Doutoranda do Programa de Doutorado em Educação e Ensino de Ciências e Matemática (PPGCIM) da REAMEC. Professora Efetiva da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Centro de Ensino Superior de Parintins-CES. Possui graduação em pedagogia. Pós-Graduação em: Psicopedagogia, Educação Inclusiva e Libras. E-mail: keilamoedo@hotmail.com. orcid.org/0000-0002-9052-8567 <http://lattes.cnpq.br/2195704246610177>.

² Licenciada em Biologia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT - (1986). Mestre em Educação pela UFMT (1998). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Estágio pós-doutoral pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2010). Atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (Reamec). Desenvolve pesquisas sobre Formação de Professores e práticas pedagógicas na área das ciências da natureza e na área da educação de surdos. Anteriormente assinava Tânia Maria Lima Beraldo. E-mail: tanialima.ufmt@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-7478-1650>.

ABSTRACT

Francisca Keila de Freitas Amoedo
Advisor: Prof^a. Dr^a. Tânia Maria de Lima

In Brazil, the presence of deaf people in educational institutions is a major challenge of official policies. Although there have been advances in recent decades in terms of inclusion, we must consider that it is not enough to guarantee them the right of access to formal education. It is also imperative to guarantee their permanence in schools and universities, which implies considering the assumptions of Deaf Pedagogy. This issue is adopted as the object of study of this research, which is guided by the objective: To analyze narratives of deaf scholars about their experiences in the undergraduate course in Chemistry at CESP-UEA, in order to view pedagogical aspects demanded by the deaf person. This is a participant research that involved deaf researchers at the Amazonas State University - Parintins Campus. This methodological option is justified by the understanding that it is not appropriate to treat deaf students as mere informants of data, since they have life experiences that can enhance the production of research carried out in collaboration, especially when it comes to education that interests the deaf people. The experiences narrated within this study made the deaf scholars to exercise protagonism as teachers in training in a context in which the changes resulting from the pandemic caused by the covid-19 required new methods of teaching and learning. These experiences were narrated by the participants individually through video, then were transcribed by the Transcriber program, organized and returned to the research participants who could expose their considerations, remove or add what they considered relevant. Afterwards, the narratives were submitted to the Iramuteq software. The theoretical support for the development of the analysis is based on cultural studies, more specifically, in the field of deaf studies. Priority is given to deaf authors who express theoretical positions in favor of Deaf Pedagogy. Data indicate that in CESP-UEA has been occurring advances in the field of inclusion policies for the deaf, especially in undergraduate courses. The narratives of deaf undergraduate students in chemistry indicate that deaf people have interests in this area of knowledge and, based on experiences in the course, can contribute to the production of inclusion policies in basic education, particularly with regard to education in natural sciences and chemistry.

Keywords: Deaf teacher education. Higher Education. Undergraduate in Chemistry. Deaf Pedagogy. CESP-UEA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Cidade de Parintins com seu “colar de barcos” em época de festival	17
Figura 02: Sinalização em Libras de Parintins	18
Figura 03: Enchente bairro Itaguatinga	18
Figura 04: Boi Bumbá Garantido	19
Figura 05: Sinalização em Libras do Boi Garantido (Parte 1)	19
Figura 06: Sinalização em Libras do Boi Garantido (Parte 2)	19
Figura 07: Boi Bumbá Caprichoso	20
Figura 08: Sinalização em Libras do Boi Caprichoso (Parte 1)	20
Figura 09: Sinalização em Libras do Boi Caprichoso (Parte 2)	20
Figura 10: Sinalização em Libras do Boi Caprichoso (Parte 3)	21
Figura 11: Sinalização em Libras da Universidade do Estado do Amazonas (Parte 1)	56
Figura 12: Sinalização em Libras da Universidade do Estado do Amazonas (Parte 2)	56
Figura 13: Sinalização em Libras da Universidade do Estado do Amazonas (Parte 3)	56
Figura 14: Mapeamento dos Centros de Estudos Superiores	57
Figura 15: Entrada do Centro de Estudos Superiores de Parintins	59
Figura 16: Vista aérea do Centro de Estudos Superiores de Parintins (Parte 1)	59
Figura 17: Vista aérea do Centro de Estudos Superiores de Parintins (Parte 2)	60
Figura 18: Bloco I – Novo do Centro de Estudos Superiores de Parintins (Vista externa)	60
Figura 19: Entrada do Bloco II.....	61
Figura 20: Restaurante do Universitário do CESP	61
Figura 21: Bloco III - Praça e as 14 salas de aulas	62
Figura 22: Sinalização em Libras da sala de acessibilidade (Parte 1).....	64
Figura 23: Sinalização em Libras da sala de acessibilidade (Parte 2).....	65
Figura 24: Reunião com estudantes surdos e tutores	66
Figura 25: Formação para intérpretes, tutores e surdos	67
Figura 26: Formação para intérpretes, tutores e surdos	67
Figura 27: Live Educação Ribeirinha em tempos de pandemia.....	69
Figura 28: <i>Lives</i> Lei da Libras 18 anos	69
Figura 29: <i>Live</i> Ciclo de palestras para acadêmicos surdos da UEA	70
Figura 30: <i>Live</i> I Ciclo de Palestra para Surdos.....	70

Figura 31: Live Modernidade, Ciência e Ciências	82
Figura 32: Dendrograma da Classificação Hierárquica.....	86
Figura 33: Nuvem de palavras – Contexto familiar e escolar	87
Figura 34: Nuvem de palavras – Escola Paulo Manna.....	91
Figura 35: Nuvem de palavras - Escola Estadual Brandão de Amorim	97
Figura 36: nuvem de palavras – Inter-relações surdo-ouvinte	101
Figura 37: Nuvem de palavras – Pedagogias em sala de aula.....	103
Figura 38: Dendrograma da Classificação Hierárquica	109
Figura 39: Nuvem de palavras sobre dificuldades enfrentadas.....	110
Figura 40: Nuvem de palavras sobre as práticas pedagógicas	112
Figura 41: Nuvem de palavras sobre o papel do intérprete.....	116
Figura 42: Nuvem de palavras sobre inclusão no CESP-UEA	121
Figura 43: Nuvem de palavras sobre Pandemia Covid-19	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Toadas de Caprichoso e Garantido sobre a Lenda da Iara	21
Quadro 02: Demonstrativo de ingresso de acadêmicos surdos do CESP	72
Quadro 03: Acadêmicos surdos participantes deste estudo	75
Quadro 04: Atuação dos participantes deste estudo em Projetos e Programas acadêmicos. ..	76
Quadro 05: Publicações em revistas e e-book no formato PDF	77
Quadro 06: Etapas de desenvolvimento da pesquisa 2019.	79
Quadro 07: Eventos realizados em 2020-2021	81
Quadro 08: Organização das classes	109

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESP	Centro de Estudos Superiores de Parintins
CETAM	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CETIC	Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CONSUNIV	Conselho Universitário
CTSA	Abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
DOU	Diário Oficial da União
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GEHA	Grupo de Estudos Históricos do Amazonas
GEPEC/AM	Grupo de Estudos e Pesquisa em Ciência da Amazônia
IES	Instituição de Ensino Superior
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IISM	Instituto Imperial de Surdos-Mudos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PARFOR	Programa de Formação de Professores
PcD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIAPNE	Programa de Inclusão e Acessibilidade para Pessoas com Necessidades Especiais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNEE	Política Nacional de Educação Especial

PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática
PROEX	Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
PROGRAD	Pró-reitora de Ensino de Graduação
PSS	Processo Seletivo Simplificado
REAMEC	Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática
RU	Restaurante Universitário
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIS	Sistema de Ingresso Seriado
TDICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TILS	Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UTAM	Universidade de Tecnologia da Amazônia

SUMÁRIO

1 UMA TESE SOBRE PEDAGOGIA SURDA NA ÁREA DAS CIÊNCIAS NATURAIS-QUÍMICA	17
1.1 A motivação deste estudo	22
1.2 Problemática da pesquisa e propósitos deste estudo	28
1.3 Organização da tese	31
2 POR UMA PEDAGOGIA SURDA NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS PARA ESTUDANTES SURDOS	33
2.1 Educação de surdos no Brasil: aspectos históricos.....	33
2.2 Pedagogia Surda: uma questão que não é apenas pedagógica. É um direito.....	39
2.3 Por uma Pedagogia Surda na área da Educação em Ciências Naturais-Química para estudantes surdos	43
2.3.1 A ciência é ouvintista?	44
2.4 Se para aprender o surdo precisa ver o que os ouvintes escutam, como podemos pensar a Educação em Ciências Naturais-Química para estudantes surdos?.....	47
3 CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS: UM OLHAR SOBRE POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE SURDOS.....	55
3.1 Universidade do Estado do Amazonas: uma instituição plural	55
3.2 Centro de Estudos Superiores de Parintins.....	59
3.3 O CESP-UEA do ponto de vista político-pedagógico: Ensino, Pesquisa e Extensão	63
3.4 Políticas de inclusão do CESP-UEA	64
3.5 Pandemia de Covid-19: desafios para a inclusão de surdos	68
4 O CAMINHO DA PESQUISA	71
4.1 Os primeiros passos no desenvolvimento da pesquisa	72
4.2. Curso de Licenciatura em Química como campo deste estudo	73
4.3 Participantes do estudo	75
4.4. Processo de produção das narrativas sobre experiências como estudante surdos	77
4.4.1 A Pesquisa Participante antes da pandemia causada pela Covid-19.....	79

5 HISTÓRIAS DE VIDA DE SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE A PEDAGOGIA OUVINTISTA E A PEDAGOGIA SURDA.....	85
5.1 Narrativas de experiências vividas no contexto familiar e no contexto escolar.....	86
5.1.1 Classe 3 – Histórias de vida no contexto familiar e no contexto da escola e da comunidade	87
5.2 Percursos estudantis em Parintins	91
5.2.1 Classe 1 – Escola Pe. Paulo Manna: identidade descoberta	91
5.2.2 Classe 2 – Escola Estadual Brandão de Amorim: desafios da inclusão	97
5.2.3 Classe 4 – Inter-relações surdo-ouvinte.....	100
5.2.4 Classe 5 – Entre a Pedagogia Ouvintista e a Pedagogia Surda	102
 6 EXPERIÊNCIAS DE ACADÊMICOS SURDOS VIVENCIADAS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO DO CESP-UEA	108
6.1 Narrativas de experiências vividas no curso de Química CESP-UEA.....	108
6.1.1 Classe 2 – O Curso de Química: dificuldades enfrentadas.....	109
6.1.2 Classe 1 – Prática Pedagógica no Curso de Química CESP/UEA	112
6.1.3 Classe 4 – O papel do intérprete na formação dos participantes desse estudo.....	115
6.1.4 Classe 3 – Inclusão no CESP-UEA para além do Ensino: Núcleo de Acessibilidade...	121
6.1.5 Classe 5 – Período da Pandemia Covid-19.....	125
 CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS	130
 REFERÊNCIAS	136
 APÊNDICE	144

1 UMA TESE SOBRE PEDAGOGIA SURDA NA ÁREA DAS CIÊNCIAS NATURAIS-QUÍMICA

*Mas eu te imploro
Piedade pro povo que mora na beira do rio
Boi Caprichoso exalta esse povo
Que passa grande privação
Mas se Deus quiser
Quando a vazante chegar vou pra lá
E quero encontrar esse povo
Com cara de gente feliz!*

(Ronaldo Barbosa, 1989)

Iniciei³ essa tese com a letra da toada Maromba, de autoria de Ronaldo Barbosa, para situar o cenário de produção desta pesquisa e, por conseguinte, o lugar de onde eu falo como pessoa e como profissional da educação. Falo como amazônida que entende o clamor do poeta por piedade divina aos que vivem na beira do rio Amazonas e que sofrem privações, sobretudo no período das grandes enchentes. Minha história traz as marcas de pessoas que vivem em bairros periféricos de Parintins, cidade que é abraçada pelo “Rio-Mar”.

Figura 01: Cidade de Parintins com seu “colar de barcos” em época de festival



Fonte: ATS Tur (2022)

Na Língua Brasileira de Sinais (Libras), Parintins é assim identificada:

³Neste capítulo, que corresponde à Introdução deste trabalho, as ações verbais serão utilizadas na primeira pessoa do singular em decorrência da necessidade de narrar fatos da minha vida pessoal. Nos demais capítulos, as ações verbais são usadas na primeira pessoa do plural, pois se trata de uma pesquisa participante, com a presença de vários coparticipantes.

Figura 02: Sinalização em Libras de Parintins

Fonte: Autora (2023)

Ao revisitar o passado para compreender e analisar o objeto de estudo desta tese, deparo com um emaranhado de sentimentos de tristezas e de alegrias. As tristezas referem-se notadamente a dura realidade do povo amazônida, em geral, invisibilizado nas políticas sociais. Posso ilustrar o sentimento de tristeza pelos transtornos vividos nas grandes enchentes quando o rio se expande até a cidade, obrigando boa parte da população a abandonar a própria casa e buscar abrigo em espaços alheios.

Figura 03: Enchente bairro Itaguatinga

Fonte: Júnior Preto (2021)

Ilustro situações de alegria com as históricas disputas das festas do boi que dividem geograficamente a cidade em duas áreas e os corpos e sentimentos em dois universos distintos: A parte de baixo, mais próxima ao Rio Amazonas, chamada de Baixa do São José, agrega os torcedores do Boi Garantido e é pintada, predominantemente, nas cores vermelho e branco. A parte de cima, onde fica o centro da cidade, chamada de bairro da Francesa, agrega torcedores do Boi Caprichoso e valoriza as cores azul e branco. É onde eu me situo (minha estrela é azul). Reconheço-me também, como uma militante que participou da luta para que as toadas fossem interpretadas em Libras para animar o público surdo.

O sinal, em Libras, das duas agremiações folclóricas é apresentado a seguir:

Figura 04: Boi Bumbá Garantido



Fonte: Arquivo da Associação Folclórica Boi Bumba Garantido (2022)

Figura 05: Sinalização em Libras do Boi Garantido (Parte 1)



Fonte: Autora (2022)

Figura 06: Sinalização em Libras do Boi Garantido (Parte 2)



Fonte: Autora (2022)

Figura 07: Boi Bumbá Caprichoso



Fonte: Arquivo da Associação Folclórica Boi Bumbá Caprichoso (2022)

Figura 08: Sinalização em Libras do Boi Caprichoso (Parte 1)



Fonte: Autora (2022)

Figura 09: Sinalização em Libras do Boi Caprichoso (Parte 2)



Fonte: Autora (2022)

Figura 10: Sinalização em Libras do Boi Caprichoso (Parte 3)**Fonte:** Autora (2022)

O Festival Folclórico de Parintins é caracterizado por Paes Loureiro (2016) como uma conversão estetizante das encantarias (seres encantados das águas e da floresta) em signos reais (alegorias) que revelam a singular relação do povo amazônida com a natureza. Isso explica por que a cidade é carinhosamente denominada de “ilha da magia”.

A íntima relação das encantarias com a vida da população local fica expressa nos trechos das duas toadas destacados a seguir:

Quadro 01: Toadas de Caprichoso e Garantido sobre a Lenda da Iara

Toada Boi Caprichoso: Canto da Yara	Toada Boi Garantido: Cantos Caboclos
Compositores: Ronaldo Passos Barbosa	Composição: Demétrio Haidos / Geandro Pantoja
Canta e encanta, sereia dos lagos Yara dos rios Tua beleza é a própria melodia Brota das águas e invade a floresta em sinfonia Encanto que surge ao luar Que envolve o pescador Que seduz navegador E inspira o trovador Voz sonora Infinita brasa ou calor Tudo em volta é fogo Incenso, fumo e fervor Canta, minha sereia E quando você para, para, para, para ouvir E quando você pensa em voltar, não há mais tempo Tudo fica tão distante de você O canto da sereia seduziu você O canto da sereia seduziu você Um canto caprichoso seduziu você O canto da sereia seduziu você O canto da sereia seduziu você Um canto caprichoso seduziu você	O rio aconchega a lua cheia Pra flor de vitória despertar A noite se embala numa rede Pra suas histórias declamar ôôô A vida de gente da floresta É rica de contos e quimeras Tem bicho encantado no poção Visagem, Matim, assombração E a noiva da madrugada ôôô Tem gente que se enjera em bicho Quem acha um tesouro escondido Não olha para traz Eu sou o rio, sou o luar Eu sou as histórias do lugar Eu uns caboclos ribeirinhos Sou filho de Yara e de boto Eu sou o rio, sou o luar Eu sou os mistérios da mata Do imaginário do povo No boi garantido.

Fonte: CD Boi Caprichoso (1998) – O Canto da Iara/CD Boi Garantido (2007) – Cantos Caboclos

A música da toada *Canto da Yara* inicia com o som da zambia⁴, que se diz gerar no ouvinte uma sensação de leveza no corpo e na alma. Em seguida, ela ganha sons e ritmos acelerados com o rufar dos tambores para despertar do encantamento e motivar o desejo de entrar no ritmo do Boi Caprichoso que traz o refrão “*O canto da sereia seduziu você, o canto da sereia seduziu você. O canto caprichoso seduziu você*”. A mistura da fantasia e da realidade vivenciada no momento que se toca a toada gera na **galera** vestida de azul e branco uma euforia que é difícil explicar.

A música toada *Contos caboclos* produzida para o Boi Bumbá Garantido traz no rufar dos tambores ritmos que falam de elementos da natureza (noite, luar, rio, floresta, matas, flor da vitória-régia, caboclo) enredados a personagens míticos (Matim, noiva da madrugada, Yara, Boto e outras encantarias). Essa tessitura remete ao entendimento que o amazônida transita entre esses dois mundos, imiscuindo-se em ambos. “É como se aquele mundo fosse uma só cosmogonia, uma imensa e verde cosmo-alegoria. Um mundo único real-imaginário. Nele foi sendo constituída uma poética do imaginário, cujo alcance intervém na complexidade das relações sociais.” (LOUREIRO, 2016, p. 126).

A pandemia causada pela Covid-19 alterou drasticamente a rotina de Parintins assim como do mundo inteiro. Na cidade foram interrompidos os trabalhos demandados na criação e escolha das toadas, na produção de alegorias e nos ensaios das toadas para animar as torcidas. Foram feitas apresentações simbólicas promovidas pelo Governo do Estado em parceria com as duas agremiações folclóricas, mas sem presença de público nas arquibancadas.

Em 2022, após o programa de vacinação contra a coronavírus, as atividades do Festival Folclórico foram retomadas trazendo de volta os ritmos das toadas, as alegorias que percorrem as ruas rumo ao Bumbódromo, o colorido das roupas, o vai e vem de pessoas e o colar de barcos que ornamentam a cidade no período das festas.

1.1 A motivação deste estudo

Explicar a motivação deste estudo motivou-me a falar da minha identidade amazônida forjada na relação direta com o rio e com a floresta. Minha história de vida está enredada em muitas outras histórias de vida, em especial, a do meu pai, vendedor ambulante e de minha mãe,

⁴ A zambia ou bansuri é uma flauta transversal, de origem indiana, feita de bambu. Contém de seis a sete orifícios, seu tamanho pode variar de 40 cm a aproximadamente 1 m de comprimento. Disponível em: Como Fazer uma Flauta de Bambu (com Imagens) – wikiHow. Acesso em: 12 mar. 2021.

dona de casa que, além dos afazeres domésticos, auxiliava nos serviços gerais de uma escola privada em troca de uma vaga para que eu estudasse ali.

Ao revisitar minha história de vida reconheço que, se hoje sou professora universitária e estudante de um curso de doutorado, não foi por sorte. Essa conquista é catalisada por lutas contínuas de meus pais e minhas. Foi muito desafiador sair de casa para ir até a escola, por exemplo, em tempos de enchente dos rios, conforme é descrito na toada *Maromba*. Não foi fácil integrar uma escola que em nada condizia com a situação econômica da minha família. No entanto, desde criança compreendi que a educação era a maior riqueza que meus pais poderiam me proporcionar. Compreendi também que a educação é uma prática social que se processa em diferentes espaços: na família, na escola, nos movimentos sociais, na igreja, enfim, na vida.

Cresci alimentando o sonho de que um dia eu seria professora. Sonhava assim poder atuar na educação formal e informal (como fazíamos na igreja na evangelização de crianças). Inspirada no trabalho de excelentes professores que me educaram na infância e na adolescência eu assumi à docência como profissão.

Das experiências docentes que eu vivenciei destaco aquelas relacionadas com a educação de surdos. A primeira refere-se ao trabalho na Escola de Áudio Comunicação Pe. Paulo Manna (escola de surdos) no período compreendido entre 1998 a 2005. Inicialmente eu trabalhava pela manhã com contrato pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Parintins. Dois anos depois, a gestora conseguiu um contrato pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) para que eu trabalhasse também no horário da tarde. Lembro que naquela época éramos quatro professoras adentrando a Escola Pe. Paulo Manna. Todas nós havíamos trabalhado antes em escolas regulares com alunos ouvintes. Eu tinha experiências como catequista de crianças surdas o que me permitiu o aprendizado de alguns sinais em Libras e sinais caseiros.

Lembro que logo ao chegar na Escola Pe. Paulo Manna fomos apresentadas à gestora, à secretária e ao Padre Francisco Luppino. Ele era bem sério, mas os surdos sempre corriam para encontrá-lo quando ele chegava na escola. Era uma das pessoas que mais colaboravam para que a escola funcionasse.

A Gestora Zilda Tavares nos apresentou quatro professoras que trabalhavam há mais tempo na escola e informou que elas ficariam responsáveis pelas orientações pedagógicas das primeiras semanas da nossa atuação docente. Eram como se fossem responsáveis por nós que estávamos entrando na escola.

As professoras conversaram conosco e falaram sobre a história da escola que anteriormente era chamada de Santa Isabel e atendia aproximadamente 7 (sete) estudantes

surdos. A princípio, a escola funcionou em uma sala improvisada cedida pelo município local. O espaço havia sido ocupado por pessoas afetadas pela hanseníase.

Por considerar o local que as crianças surdas estavam estudando não era adequado, a Diocese de Parintins doou um terreno para construção da escola para surdos. Instalou-se então, um processo de estudos e planejamento das necessidades de uma escola especializada na educação de surdos. O trabalho foi realizado por pessoas vinculadas à igreja católica de Parintins com apoio financeiro de padres e famílias italianas. Ficou definido que a nova instituição seria denominada “Escola de Áudio Comunicação Pe. Paulo Manna”, em homenagem a um missionário que muito contribuiu para a realização dessa obra.

Soubemos ainda que a história da escola está relacionada ao fato de que o Pe. Emílio Butelli, em suas viagens de evangelização pelas comunidades rurais, havia constatado a existência de um número expressivo de crianças que não falavam, mas se comunicavam por meio de gestos. Foi assim que ele percebeu a necessidade de criação de uma escola que contemplasse as necessidades específicas desse grupo de crianças. O atendimento foi ampliado para estudantes com outras necessidades educacionais especiais.

A criação da escola de surdos demandou estudos não apenas dos aspectos relativos infraestrutura (espaços e materiais adequados) como também dos aspectos pedagógicos. Uma das primeiras iniciativas tomadas foi a ida da Gestora Zilda Tavares à cidade de Belém do Pará para conhecer uma escola de surdos em funcionamento e obter informações sobre as potencialidades e desafios enfrentados. Após o retorno da gestora, uma outra professora foi enviada ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), situado no Rio de Janeiro para que pudesse passar um ano estudando e conhecendo o processo adotado numa escola de surdos.

A história da Escola Pe. Paulo Manna foi nos contagiando e sensibilizando para questões pedagógicas da educação de surdos. Cada espaço e equipamentos ganhavam sentido dentro da proposta curricular apresentada. Ficou evidente que o princípio basilar da escola era trabalhar o ser humano na sua totalidade, reconhecendo que o surdo tem uma língua própria, um modo singular de ouvir e ver o mundo, compreendê-lo e agir nele. Ficou evidente também que antes de ensinar estudantes surdos, os professores precisam aprender sobre como eles aprendem, ou seja, sobre o lugar da visualidade na educação de surdos.

Fomos motivadas a conhecer e participar das diversas atividades que havia na escola para que posteriormente pudéssemos ser incluídas no espaço que melhor nos identificássemos. Assim, passamos pelas salas de aula (de dimensões pequenas e mobiliadas com espelho, quadro de giz, mesa para o professor, mesas com pequenas cabines sonoras e fones desativados, carteiras e diversos recursos didáticos), sala de informática, quadra para educação física, piscina

para natação e recreação, salas para aulas de Libras, sala de artes e teatro. A escola dispunha também de uma sala com um aparelho de audiometria para trabalhar com estudantes com perdas auditivas, surdos e ouvintes.

Nas atividades esportivas realizadas na quadra, as bandeiras com cores diferenciadas substituíam os apitos na realização dos jogos. Tais atividades eram momentos em que surdos e ouvintes (estudantes e professores) se divertiam juntos.

A sala de artes, também denominada de terapia ocupacional, oferecia várias possibilidades de expressão artística e de trabalhos manuais. Os estudantes poderiam escolher as atividades que mais lhes interessavam.

O trabalho na escola foi uma experiência desafiadora, pois a minha expectativa era que os surdos aprendessem nos padrões dos ouvintes. Logo constatei meus desacertos e passei a seguir as orientações dos professores que estavam há mais tempo na escola. Compreendi que as aulas deveriam iniciar sempre com uma imagem ou algum objeto. Os alunos visualizavam o que havia sido apresentado e em seguida tentavam desenhar no caderno ou no quadro (eles gostavam muito do quadro). Ensinávamos o sinal daquela imagem ou objeto, a letra inicial da escrita em Libras (no ar), a datilologia e, posteriormente, a escrita em Português. Produzíamos muitos cartazes com a participação dos estudantes surdos. Eles recortavam, colavam e pesquisavam sinais em Libras. As palavras aprendidas iam sendo associadas a outras palavras e às novas descobertas. Nas salas que tinham estudantes ouvintes, o Português era a primeira língua.

Observei que o trabalho docente na escola de surdos requeria muito estudo e aprendizado. Sempre nos reuníamos para estudar e para fazer desenhos de sinais que seriam utilizados em sala de aula. O processo de formação de professores era marcado por dois momentos coletivos realizados no meio e no final do ano. Em tais eventos eram apresentadas as produções dos alunos, avaliado o que eles haviam aprendido ou não a fim de redefinir as ações seguintes. No final do ano a dinâmica era a mesma. Assim podíamos aprender juntos, trocar ideias e estabelecer novas metas visando a educação de qualidade. As vezes sorriamos e outras chorávamos, pois nem sempre os resultados eram os desejados.

Os trabalhos que realizávamos com as crianças surdas eram socializados também em cursos de formação ministrados por missionários, professores e fonoaudiólogas vindos de outras cidades (Curitiba, Rio de Janeiro e Manaus). A cada curso de formação passávamos por processos de ressignificação de nossas práticas enquanto ouvintes, a fim de alcançar o objetivo maior: o aprendizado dos surdos.

Outro fator diferencial na escola era a merenda. Eu fiquei surpresa, pois nunca havia visto tanta preocupação com as refeições no início e no final de semana. Em tais situações, a merenda era sempre reforçada com frutas, proteínas, carboidratos e sucos, pois sabia-se que as famílias não dispunham de recursos financeiros para garantir a alimentação adequada. É relevante destacar que a escola disponibilizava também materiais escolares para os alunos e materiais didáticos para os professores.

Ao escrever e analisar as experiências que vivenciei como professora na Escola Pe. Paulo Manna, percebo que nos cursos de formação que tínhamos lá não estudávamos os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Surda, porém, eles estavam presentes em aspectos como: reconhecimento de que ser surdo é uma questão de diferença e não de deficiência; adoção da Libras como primeira língua do surdo; valorização da cultura surda e foco na visualidade como base do processo educativo.

Além das experiências docentes na Escola Pe. Paulo Manna, trabalhei paralelamente na Escola Estadual Brandão de Amorim (2002 a 2009) sendo intérprete de Libras e mais tarde fui professora efetiva da sala de recursos. Em 2012, pedi transferência da Escola Brandão de Amorim para a Escola Estadual Dom Gino Malvestio, onde permaneço lotada com uma cadeira de 20 horas, na sala de recursos.

Ingressei no curso de Pedagogia da UEA em 2002 concluindo-o em 2005. Considero esse período como um momento de muito aprendizado, porque pude entender os fundamentos da educação e ampliar conhecimentos nas áreas específicas que integram o currículo da educação infantil e dos anos iniciais da educação básica. Ademais, compreendi melhor questões relacionadas com a gestão escolar, pois o curso forma pedagogos para a docência e gestão escolar (direção e coordenação pedagógica).

No ano de 2009, após aprovação em um concurso público, iniciei minha trajetória como parte do corpo docente do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) com carga horária de 40 horas semanais, mantendo o vínculo com a rede estadual de ensino.

Na UEA, assumi a tarefa de ministrar a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), mesmo não sendo a área na qual fiz o concurso. Essa era a área com a qual me identificava e que havia me inscrito outrora como primeira opção para concurso. Todavia, a carência de banca especializada nesta área fez com que o processo não se efetivasse. Sendo eu a única candidata inscrita, fui instruída a realizar a prova na área de Psicologia e Educação Especial tendo minha inscrição validada.

Aprovada no concurso, passei a ministrar aulas não apenas de Psicologia e/ou Educação Especial, mas também de Libras. Isso porque a Lei.10.436/2002 (BRASIL, 2002), tornou obrigatória a inclusão da Língua Brasileira de Sinais em cursos de formação de professores. As turmas concluintes deveriam cursar a disciplina não mais como optativa, mas sim como obrigatória.

Entre o período 2010/1 e 2011/1, a disciplina Libras foi ofertada para aproximadamente 350 acadêmicos de diversos cursos do CESP-UEA. Lembro-me que as indagações eram muitas: O que eu devo ensinar? Como ensinar Libras em um curso de férias ofertado para um grande número de acadêmicos? Os muitos desafios enfrentados na universidade somaram-se com os problemas decorrentes da minha terceira gravidez. Vi-me então forçada a conciliar as tarefas profissionais com as orientações médicas de repouso. Ao término das aulas do curso de férias, minha gravidez foi interrompida e um parto por meio de cirurgia cesariana foi realizado às pressas.

Foi assim que dei luz a minha filha Eloá. Por ser prematura de 8 meses, ela precisou ser intubada e levada para Manaus na companhia do pai, pois eu precisava permanecer em repouso. Em pouco tempo retornei à rotina doméstica e profissional, ministrando Libras com mais segurança e para uma turma menor.

Compreendi que eu deveria apresentar a Libras aos acadêmicos ouvintes não como uma imposição da legislação nacional, mas sim, como um direito de acesso a uma das muitas línguas faladas em território brasileiro. No ano de 2012, tive a grata oportunidade de ter no curso de Pedagogia/PARFOR ⁵ uma acadêmica surda: foi um momento de muito aprendizado considerando que ela trabalhava como auxiliar a docência em uma escola de educação especial. Permaneci como intérprete da aluna por dois semestres.

No período de 2012 a 2015, eu continuei ministrando a disciplina de Libras conforme as demandas expressas pelos colegiados dos cursos. Fiquei na expectativa de que, no concurso de 2015, fosse aprovado algum professor para ministrar a referida disciplina. A aprovação do Professor Marlon Jorge Azevedo no concurso realizado, representou uma conquista importante para o CESP-UEA, pois, ele é uma pessoa surda e, por essa razão, tem muitas possibilidades de contribuir na formação de acadêmicos ouvintes e surdos.

No ano 2015, fui eleita coordenadora do curso de Pedagogia. Permaneci por 4 anos nessa atividade em decorrência do processo de reeleição. No ano de 2016, fui aprovada no processo seletivo para o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ensino de

⁵Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Ciências na Amazônia, na Universidade do Estado do Amazonas, onde defendi a dissertação intitulada “Ensino das Ciências: diálogo na educação infantil e a aprendizagem da criança surda, na cidade de Parintins”. A realização desta pesquisa possibilitou-me muitos aprendizados, notadamente no que se refere ao conhecimento da realidade de um Centro de Educação Infantil que, dentre 25 crianças matriculadas, incluía 1 (uma) surda. Durante a pesquisa adotei como campo de estudo também a Escola Pe. Paulo Manna que tinha 5 (cinco) crianças surdas na educação infantil.

Com a chegada do professor Marlon eu pude assumir encargos na área em que fiz o concurso. Desde então, passei a ministrar aulas de Psicologia da Aprendizagem, Educação Especial e Libras. Além das atividades de ensino, tenho atuado em atividades de extensão voltadas à inclusão de surdos. Entre as ações desenvolvidas no contexto do CESP-UEA, destaco os cursos de formação em Libras para professores, técnicos administrativos, demais colaboradores terceirizados, assim como para a comunidade em geral. Como integrante do Núcleo de Acessibilidade “Professora Paula do Carmo Martins”, eu tenho participado também de projetos de extensão, de iniciação científica, de monitoria, de residência pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

No ano de 2018, fui aprovada no processo seletivo do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Busquei dar continuidade aos estudos no campo da educação de surdos focalizando as experiências de acadêmicos surdos no curso de Licenciatura em Química do CESP-UEA, a fim de visualizar aspectos pedagógicos conforme será descrito a seguir.

1.2 Problemática da pesquisa e propósitos deste estudo

A produção desta tese buscou responder a seguinte questão problematizadora: *Quais demandas pedagógicas emergem de narrativas⁶ de acadêmicos surdos sobre suas experiências*

⁶ Uma **narrativa** ou **história** é qualquer relato de uma série de eventos ou experiências relacionadas, seja não-ficcional (memórias, biografia, notícia, documentário, literatura, odepórica, etc.) ou ficcional (contos de fadas, fábulo, lenda suspense, romance, etc.). As narrativas podem ser apresentadas através de uma sequência de palavras escritas ou faladas, imagens fixas ou em movimento, ou qualquer combinação destas. A palavra deriva do verbo latino *narrare* (contar), que é derivado do adjetivo *gnarus* (saber ou hábil). Juntamente com a argumentação, descrição e exposição, a narração, amplamente definida, é um dos modos discursivos. Mais estritamente definido, é o modo de escrita de ficção em que o narrador se comunica diretamente com o leitor. A escola de crítica literária conhecida como formalismo russo aplicou métodos usados para analisar desde a ficção narrativa a textos não ficcionais, como discursos políticos.

no curso de Licenciatura em Química do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA)?

A busca por respostas para essa indagação exigiu estudos de questões relativas à história de vida dos acadêmicos surdos na Educação Básica e na Educação Superior, notadamente no que diz respeito às práticas pedagógicas de professores do curso de Licenciatura em Química do CESP/UEA. Compartilho do entendimento de que a vida acadêmica em uma universidade tão jovem no interior da Amazônia pode se constituir em “uma verdadeira escola do olhar. Uma Pedagogia da contemplação. Um aprender a aprender olhar.” (LOUREIRO, 2016, p. 127).

A hipótese que orientou este trabalho foi a seguinte: As experiências estudantis vivenciadas por licenciandos surdos do CESP-UEA são marcadas por desafios (dificuldades) e por potencialidades (facilidades) que servem de referência para identificação de postulados da Pedagogia que interessa a uma comunidade surda.

Para avaliar essa hipótese, foram definidas as seguintes questões norteadoras da pesquisa: Como se configuram as políticas de inclusão de surdos no CESP-UEA? O que licenciandos surdos do curso de Química do CESP-UEA narram sobre suas experiências estudantis na educação básica e na Educação Superior? Como se caracterizam as práticas pedagógicas de professores que atuam no curso de Licenciatura em Química?

Essas questões remeteram à definição do seguinte objetivo geral: Analisar narrativas de acadêmicos surdos sobre suas experiências no curso de licenciatura em Química do CESP-UEA, a fim visualizar aspectos pedagógicos demandados pela pessoa surda.

A partir desse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender os fundamentos da Pedagogia Surda estabelecendo relações com a Educação em Ciências Naturais-Química para pessoas surdas;
- Analisar documentos e estratégias relativos à política de inclusão de surdos do CESP-UEA;
- Motivar a produção de narrativas de acadêmicos surdos sobre as experiências vivenciadas por eles na Educação Básica e no curso de Licenciatura em Química;
- Identificar aspectos pedagógicos expressos nas narrativas dos acadêmicos surdos.

Os aportes teóricos para o desenvolvimento das análises foram buscados no campo dos Estudos Surdos, dando centralidade às contribuições de (CAMPELLO, 2008; CAMPELLO; REZENDE, 2014; GESSER, 2009; GIANOTTO, 2020; MAIA, 2015; MIRANDA, PERLIN, 2003, 2004, 2018; PERLIN; STROBEL, 2008a, 2008b; PERLIN; MIRANDA, 2003, 2011; REIS, 2006; STROBEL, 2009; 2003; 2012; STUMPF, 2015; 2012; VILHALVA, 2004, 2018,

ZIESMANN, C. I. *et al*, 2018). Consideramos que esses **autores surdos** escrevem e militam no campo das políticas educacionais com base em suas experiências de vida e, por essa razão, representam as vozes do povo surdo nas históricas lutas pela constituição das suas identidades e dos seus direitos sociais.

Autores ouvintes também foram chamados a contribuir com as análises (CAPOVILLA, 2011; DORZIART, 2011, 2018; FERNANDES, 2005; HONORA, 2008, 2014; SKLIAR, 1997, 1998, 2016; SLOMSKI, 2013; QUADROS, 2006, 2018, 2020; SÁ, 2006; WITKOSKI, 2012) pois, que **integram a comunidade surda** e participam da luta do povo surdo.

O percurso metodológico foi orientado pelos pressupostos da pesquisa participante (BRANDÃO; BORGES, 2007), em face do entendimento de que os acadêmicos surdos do CESP-UEA são pessoas que têm experiências de vida que potencializam o desenvolvimento de análises e a produção de conhecimentos sobre práticas pedagógicas relativas à política de inclusão. Essa opção metodológica está fundamentada na afirmação que é difundida por lideranças do movimento surdo: “Nada por nós sem nós”. Está fundamentada ainda no entendimento de que a pesquisa participante permitiria inserir acadêmicos surdos desde o começo da elaboração do projeto e, assim, contribuir para sua formação como pessoa, professores e pesquisadores surdos.

A coleta de dados para o desenvolvimento deste estudo foi feita por meio de análises de documentos oficiais (leis, decretos, pareceres da esfera federal e do CESP-UEA), de informações derivadas do Censo da Educação Superior disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e de narrativas autobiográfica de quatro acadêmicos surdos do curso de Licenciatura em Química do CESP-UEA. Os relatos autobiográficos estão relacionados com a história de vida como pessoa surda e como acadêmico que integra uma instituição que adota políticas de inclusão.

Na produção das narrativas cada participante atuou como pesquisador da própria experiência de vida (de si mesmo) ao revisitar o passado para registrar acontecimentos ocorridos no núcleo familiar, na comunidade, em diferentes contextos escolares e, especialmente no curso de Química do CESP-UEA.

É imperativo ressaltar que o termo experiência é fundamentado pela acepção defendida por Larrosa (2016, p. 10):

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, quando cai em mão de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos.

Nesta acepção fica claro o entendimento de que uma determinada situação gera experiências singulares em cada uma das pessoas que a vivenciam de forma coletiva, pois os sentidos dados aos fatos têm relações com as diferentes histórias de vida e os diferentes modos de ser.

É imperativo destacar que, enquanto participantes da pesquisa, os acadêmicos surdos poderiam fazer uso das suas respectivas narrativas para produção de outros textos como: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), relatórios de atividades curriculares, artigos científicos, textos para apresentação em eventos e autobiografias. Tratava-se, portanto, de “um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 53).

1.3 Organização da tese

Esta tese está organizada em seis capítulos que tratam de temáticas distintas, porém articuladas. Este texto introdutório corresponde ao primeiro capítulo. Aqui são apresentados os elementos da pesquisa: motivação do estudo; definição do objeto de estudo; questão problematizadora, objetivos (geral e específicos); referencial teórico; opção metodológica e a síntese de cada capítulo.

O segundo capítulo põe em pauta questões teóricas relativas à educação de surdos no Brasil estabelecendo relações com a legislação em vigência e com os discursos postos em circulação sobre essa temática. Na sequência, foram apresentadas algumas discussões sobre contribuições de pesquisadores do campo dos estudos surdos para apontar aspectos da Pedagogia que interessa ao povo surdo. O foco de discussão foi remetido para a área da Educação em Ciências Naturais-Química, sobre o qual nos debruçamos para realizar esta tese.

O terceiro capítulo aborda a presença de surdos na Educação Superior para focalizar o cenário deste estudo: o CESP-UEA e suas políticas de inclusão. Foi dado destaque às ações e programas voltados à inclusão de surdos na instituição e ao curso de Licenciatura em Química e o papel assumido pelo Núcleo de Acessibilidade “Professora Paula do Carmo Martins, o qual foi inaugurado em maio de 2018 e vem ao longo dos anos sendo espaço de formação, pesquisas e estudo.

O caminho da pesquisa foi apresentado no quarto capítulo, iniciando pela explicitação dos fundamentos da pesquisa participante configurada como uma rede de conversação sobre

práticas pedagógicas vivenciadas na Educação Básica (em especial na escola de surdos e na escola de inclusão) e na Educação Superior, no caso o curso de Licenciatura em Química do CESP-UEA. Na sequência são apresentados dados sobre os participantes deste estudo e os procedimentos adotados na produção e análise dos dados das narrativas autobiográficas.

O quinto capítulo apresenta os resultados da análise das narrativas sobre experiências vivenciadas no núcleo familiar e no contexto das escolas de educação básica. Tais análises foram desenvolvidas com base em um dendrograma e nas nuvens de palavras produzidas a partir do *software Iramuteq*. É necessário ressaltar que o *software* faz apenas uma análise estatística das palavras que aparecem no *corpus* apresentando eixos e classes de palavras que demandam análises com a profundidade requerida em textos acadêmicos.

A questão central deste estudo – análises de narrativas de acadêmicos surdos sobre suas experiências no curso de licenciatura em Química do CESP-UEA, a fim visualizar aspectos pedagógicos demandados pela pessoa surda – é abordada no capítulo 6 desta tese. Tais análises foram produzidas seguindo os mesmos procedimentos metodológicos utilizados nas análises das experiências vivenciadas na educação básica, porém, dando centralidade às questões pedagógicas inerentes ao ensino de Ciências Naturais-Química para surdos.

Com base nas análises realizadas, é possível considerar o povo surdo vem atuando na produção de políticas sociais para garantia de seus direitos, notadamente no campo da educação. A presença de estudantes surdos no CESP-UEA é uma manifestação das conquistas feitas por esse povo. Todavia, há evidências de que muitas conquistas ainda precisam ser feitas para assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência com garantias de condições de equidade aos ouvintes. Essa prerrogativa requer maior atenção à Pedagogia que é demandada pelo povo surdo.

2 POR UMA PEDAGOGIA SURDA NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS PARA ESTUDANTES SURDOS

*Fica decretado que agora vale a verdade.
Agora vale a vida e de mãos dadas, marcharemos
todos pela vida verdadeira.*

(Thiago de Mello, 1964⁷)

Iniciamos⁸ este capítulo com o artigo 1º dos Estatutos do Homem, escrito pelo poeta amazônida Thiago de Mello, no intento de chamar atenção para o necessário reconhecimento de que falar de práticas pedagógicas na educação de surdos implica reconhecer a verdade sobre a vida das pessoas surdas em um mundo de hegemonia da cultura ouvinte. Isso exige não apenas trazer à baila práticas de exclusão e de negação de direitos que marcaram/marcam a história da educação desse povo, como também suas conquistas e demandas nesses tempos em que a inclusão passou a ser palavra de ordem.

O foco da nossa atenção é a Educação em Ciências Naturais para surdo, o que remete aos postulados da Pedagogia Surda. Nessa perspectiva buscamos, inicialmente tecer algumas considerações sobre a história da educação de surdos no Brasil chamando atenção para as demandas do povo surdo. Na sequência explicitamos o entendimento que temos da Pedagogia Surda para então discutirmos a Educação em Ciências Naturais fundamentada nesses postulados.

O amparo teórico-metodológicos foi buscado no campo dos Estudos Surdos dando centralidade às contribuições de autores surdos (CAMPELLO, 2008; CAMPELLO; REZENDE, 2012; PERLIN, 2003, 2016, 2018; PERLIN; STROBEL, 2008, 2009; PERLIN; MIRANDA, 2011; PERLIN; REIS, 2012; STROBEL, 2008, 2012; RANGEL; STUMPF, 2012; VILHALVA, 2004, 2006, 2011, 2012). Dessa literatura pinçamos alguns fios para enredá-los a outros fios extraídos dos escritos de Chassot (1994, 2003, 2004a, 2004b, 2014, 2016) sobre Educação em Ciências Naturais-Química.

2.1 Educação de surdos no Brasil: aspectos históricos

⁷ Estatutos do Homem. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/desejos/textos/thmelo.htm>. Acesso em: 2 fev. 2022.

⁸ A partir deste capítulo, o verbo será usado na primeira pessoa do plural porque a redação tem a coautoria de muitos autores.

Falar da história da educação brasileira em suas múltiplas dimensões exige reconhecer que ela está atrelada aos processos de colonização que ocorreram em territórios antes ocupados por povos tradicionais, os verdadeiros donos da terra. Depois da chegada dos colonizadores, muitas nações indígenas foram dizimadas e o território do “novo” continente foi dividido sob outras bases cartográficas, dando origem ao que foi denominado América. O modelo de vida que se estabeleceu nas colônias passou a ser definido conforme os interesses do colonizador europeu.

Em se tratando da educação de surdos no Brasil, a história começa no período do Império com a instalação da corte portuguesa nestas terras. Identificamos divergência entre autores que buscam explicar as razões que teriam motivado Dom Pedro II a criar ações voltadas à educação de surdos no Brasil. De acordo com Honora (2014), essa iniciativa está relacionada ao fato de a princesa Isabel Cristina Leopoldina Augusta Micaela Gabriel Rafaela Gonzaga de Bragança e Bourbon ter dado à luz um filho surdo, motivando Dom Pedro II a buscar professores na Europa. Segundo Strobel (2008, p. 89), “o imperador D. Pedro II se interessou pela educação dos surdos devido ao seu genro, o Príncipe Luís Gastão de Orléans, (o Conde d’Eu), marido de sua segunda filha, a princesa Isabel, ser parcialmente surdo.”

Em qualquer dessas versões a história da educação de surdos no Brasil começa efetivamente em 1855, com a chegada do professor surdo francês Edoard Huet Merlo e sua esposa. Tal fato fez com que dois anos mais tarde, em 26 de setembro de 1857, fosse criado oficialmente, na cidade do Rio de Janeiro, o Instituto Imperial de Surdos-Mudos (IISM). Essa instituição pode ser considerada assim, a pedra fundamental da educação de surdos no nosso país.

O professor Edoard Huet Merlo, conhecia a Língua de Sinais Francesa, iniciando o trabalho com os surdos brasileiros para construção da Língua Brasileira de Sinais. A contribuição desse importante personagem histórico está relacionada diretamente com a defesa do direito do surdo de fazer uso de uma Língua de Sinais e de ter acesso à escola. Esse direito era atribuído, também, às meninas surdas. Vale ressaltar que a educação das meninas surdas se dava em uma sala separada e ficava sob responsabilidade da esposa de Edoard Huet Merlo. Além da Língua de Sinais, elas podiam aprender trabalhos manuais, como costura bordado e serviços domésticos para que tivessem uma fonte de renda.

Em 1857, o IISM passou a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Alguns anos depois, em 1862, a instituição passou a ser administrada pelo Dr. Manoel Couto que, por falta de conhecimentos sobre o processo educacional do surdo, transformou-a em um asilo, havendo, assim, um retrocesso para a educação de surdos.

Ao longo de sua história, o INES seguiu orientações definidas na Europa, adotando, a princípio, a abordagem gestualista. A partir de 1911, a Língua de Sinais passou a ser proibida para dar lugar à abordagem oralista. Esse posicionamento está relacionado com as determinações derivadas do Congresso de Milão, ocorrido em 1880. Esse evento reuniu pessoas de vários países para debater os rumos da educação dos surdos no mundo. Houve, então, um grande retrocesso ao se difundir a ideia de que os surdos não dispunham de condições objetivas para integrar o sistema educacional que acolhia o público ouvinte. As discussões do congresso foram feitas em debates calorosos, que tinham como pauta a Língua de Sinais. A participação de alguns surdos oralizados (que falavam a língua portuguesa) serviu para mostrar a eficiência do método oral. Foram poucos os votos contrários a esse método. Os participantes eram, em maioria, europeus e ouvintes que defendiam a eliminação da Língua de Sinais. Por determinação daquele Congresso, a comunicação gestual foi interditada aos surdos, notadamente no contexto educacional (LACERDA, 2016).

O método oral instituído como metodologia educacional predominou de 1911 a 1957, ano em que foi introduzida a Comunicação Total. Essa mudança nos métodos de ensino se deu após sucessivos fracassos do oralismo expressos em reprovações e exclusões dos surdos nas salas de aula brasileiras (CAMPELLO, 2008). A Comunicação Total foi trazida para o Brasil por professoras do Instituto Nacional de Educação de Surdos que visitaram a Gallaudet University, nos Estados Unidos (GESUELI, 1998). Essa metodologia é um ajuntamento de diversos modos de comunicação tais como: sinais caseiros (gestos criados pelas crianças ou pelas famílias), fala, Língua de Sinais, leitura oro-facial, alfabeto manual, leitura e escrita. Argumentava-se que os estudantes surdos teriam maiores possibilidades de comunicação de aquisição de conhecimentos (PERLIN; STROBEL, 2008). Essas autoras chamam atenção para as críticas a essa modalidade mista de comunicação em face do entendimento de que:

[...] o maior problema é a mistura de duas línguas, a língua portuguesa e a língua de sinais resultando numa terceira modalidade que é o ‘português sinalizado’, essa prática recebe também o nome de ‘bimodalismo’ que encoraja o uso inadequado da língua de sinais, já que a mesma tem gramática diferente de língua portuguesa. (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 15).

Ao longo do tempo, as imposições ouvintistas foram confrontadas tanto pelas fragilidades pedagógicas quanto pelo fortalecimento da luta do movimento surdo pelo reconhecimento da Língua de Sinais como uma forma de comunicação da pessoa surda. Essa luta ganhou força em meados da década de 1980 quando o povo brasileiro recuperou fundamentos democráticos como forma de governança das diferentes dimensões da vida. As

muitas vozes dos movimentos sociais na defesa dos seus direitos exerceram influências no texto da Constituição Federal de 1988. Daí o cognome “Constituição Cidadã” dada a nossa lei maior.

Os direitos de surdos à educação escolar foram assegurados na citada Constituição Federal e reafirmados em outros textos da legislação, dentre os quais destacamos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Lei de Libras (BRASIL, 2002), Decreto da Libras (BRASIL, 2005); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE (BRASIL, 2008); Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020).

No contexto das lutas pelo direito à educação de qualidade político-social, o movimento surdo, representado especialmente pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), sistematizou suas demandas educacionais em um documento intitulado “A Educação que nós surdos queremos”. Esse documento foi elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso que antecedeu o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre – RS, no Salão de Atos da Reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999. O texto foi organizado em três eixos: 1. “Políticas e práticas educacionais para surdos” incorpora os seguintes tópicos: Direitos Humanos; Escola de Surdos; Classes especiais para surdos; Relações entre o professor surdo e o professor ouvinte. 2. “Comunidade, cultura e identidade” incluem questões sobre: identidade surda, línguas de sinais, currículo da Escola de Surdos, relação entre escola de surdos e a comunidade surda, relações com a família, artes surdas, culturas surdas. 3. “Formação do profissional surdo” trata de: educadores surdos, instrutor de Língua de Sinais, monitor surdo, pesquisador surdo e surdos universitários.

O documento é um claro manifesto em favor da escola específica para surdos por considerar que “a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.” (FENEIS, 1999, p. 3). Nesse sentido, é apontada a “urgência da criação de creches e escolas de ensino fundamental e ensino médio para a população de surdos da capital e interior [...] e a articulação entre as várias escolas de surdos, criando espaço de discussão a fim de qualificar a educação de surdos.” (FENEIS, 1999, p. 2). O documento defende que onde não houver escolas de surdos sejam criadas classes especiais para surdos reconhecendo que eles têm o direito de aprender na língua natural, que é a Língua de Sinais, tendo o Português como segunda língua (FENEIS, 1999, p. 4). Essa proposta foi denominada de Bilinguismo.

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seu país(...)os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez. (GOLDFELD, 1997, p. 38, *apud* PERLIN; STROBEL, 2008, p. 16).

O discurso em defesa da inclusão nas escolas regulares engendrado pelas políticas públicas das últimas décadas desencadeou um debate caloroso sobre o fechamento das denominadas escolas especializadas sob o argumento de que elas eram espaços de segregação. Os ânimos se exaltaram quando, em 2011, foi proposto o encerramento das atividades do Colégio de Aplicação do INES. A polêmica espalhou-se pelo contexto social, abrindo espaço para posicionamentos do movimento surdo. Numa entrevista ao Jornal *O Globo*, em 29 de março de 2011, a Professora Patrícia Rezende, diretora de políticas educacionais da FENEIS, assim expressa o posicionamento do movimento surdo:

Atual política de inclusão insiste em colocar crianças surdas junto com as ouvintes, sem haver um compartilhamento linguístico entre elas. Nesses espaços, as crianças surdas oriundas de famílias ouvintes não adquirem sua língua natural de forma espontânea, como as crianças ouvintes que compartilham a mesma língua da sua família interagindo e obtendo informações e, assim, construindo o conhecimento de mundo, que é aprofundado na escola. Como haver inclusão se não há aquisição linguística pela criança surda? (O GLOBO, 2011 *apud* CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 76).

A atuação efetiva do movimento surdo na defesa as escolas e classes de surdos fez com que o Ministério da Educação retirasse da pauta a proposta de fechamento dos Colégios de Aplicação do INES e do Instituto Benjamin Constant, escola especializada na educação de cegos (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

Os embates sobre a existência ou não de escolas e classes especializadas na educação de surdos foram intensificados com os posicionamentos assumidos por representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Essa conferência resultou em um documento das Nações Unidas que foi denominado Declaração de Salamanca⁹. Tal documento consiste em um conjunto de "Regras padrões sobre equalização de oportunidades para pessoas com deficiências" visando o compromisso dos Estados com a educação para todos. Nesse sentido, foi dado destaque ao conceito de escola inclusiva que foi assim concebida:

⁹Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2021.

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. **Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.** Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (SALAMANCA, 1994, p. 5, grifos nossos).

Em se tratando da educação de surdos esse texto reafirma a necessidade de classes especiais, uma vez que os surdos aprendem por meio de canais de comunicação visuoespaciais e não orais-auditivos utilizados pelos ouvintes. No item 8 do referido documento, a existência de escolas ou classes especializadas fica mais evidente.

8. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra, requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. **O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança** ou de outras crianças. (SALAMANCA, 1994, p. 5, grifos nossos).

Esse posicionamento em defesa escola de surdos ou das classes especiais de surdos (na escola inclusiva) foi assumido por Sá (2011) num estudo sobre o amparo que a legislação nacional dá às iniciativas educacionais que respeitam as singularidades da pessoa surda. Campello e Rezende (2014) reiteram esse entendimento argumentando que a escola de surdo não representa uma prática de segregação e muito menos uma forma de reconhecimento de uma suposta inferioridade cognitiva das pessoas surdas. Ao invés disso, a escola de surdo é uma instituição educativa que favorece a construção da identidade surda pelo encontro com o Outro que faz uso do mesmo modo de comunicação: a Língua de Sinais. Favorece também a imersão na cultura surda, desde a mais tenra idade.

A luta pelo reconhecimento dos direitos das pessoas surdas resultou na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Lei da Libras), que foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. A partir dessas disposições legais, o ensino de Libras nas Instituições de Ensino Superior (IES) passou a ser obrigatório nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. O referido Decreto estabeleceu, ainda, a presença de intérpretes de Libras nos espaços onde há surdos:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005).

No caso de cursos de nível médio e superior realizados na modalidade a distância, o artigo 24 do Decreto nº 5.626/2005, preconiza que a programação visual deve dispor de sistemas de acesso à informação por meio da janela com tradutor e intérprete de Libras - língua portuguesa e subtitulação por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas.

Entendemos que nas últimas décadas ocorreram muitos avanços na legislação nacional que garantem direitos das pessoas surdas no campo da educação. No entanto, assim como Sá (2011, p. 17), entendemos que “escola para todos não é sinônimo de mesma escola [...] pois a mesma escola não atende às necessidades e especificidades de todos”, pois uma escola que atende as necessidades e as especificidades do surdo adota fundamentos da Pedagogia Surda que é discutida a seguir.

2.2 Pedagogia Surda: uma questão que não é apenas pedagógica. É um direito

A palavra Pedagogia é concebida aqui como um campo do conhecimento que se debruça sobre o fenômeno educativo para compreendê-lo, explicá-lo e intervir no trabalho pedagógico visando a formação humana para um determinado projeto de sociedade. Considerando a complexidade da educação, os estudos inerentes à Pedagogia demandam fundamentos de diversas abordagens teóricas incluindo: históricas, filosóficas, antropológicas, sociológicas e psicológicas, além das questões relacionadas à Didática, aos conteúdos e métodos de ensino das disciplinas que integram o currículo escolar.

Entendemos que uma Pedagogia que assume postulados democráticos se pergunta, antes de tudo, *para quem* a educação se destina considerando o contexto e as condições de vida dos estudantes. É a partir do *para quem* (sujeito que busca aprender) que se define o *para que* (objetivos da aprendizagem), o *que* (conteúdos a serem ensinados) e o *como* (metodologia de ensino e de avaliação).

Em certo sentido, “pedagogia” significa precisamente ‘diferença’: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, num mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura de um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença. (SILVA, 2014, p. 101 *apud* ROMÁRIO, 2018, p. 101).

Quando falamos em Pedagogia Surda estamos nos referindo a uma vertente do pensamento pedagógico que tem o estudante surdo como o centro de atenção. Nesse caso, a educação é destinada *para quem* não faz uso dos meios de comunicação orais-auditivos e sim de canais visuoespaciais.

Do ponto de vista teórico a Pedagogia Surda está situada no campo dos Estudos Surdos, concebidos como “espaço científico e cultural que abarca reflexões e lutas das comunidades acadêmicas surdas do mundo.” (LADD; GONÇALVES, 2011, p. 12). Pesquisas que seguem essa matriz teórica buscam amparo nos estudos culturais e, por essa razão, têm contribuído para “uma ruptura significativa e fundamental na história, na vida, nas estratégias políticas e lutas dos surdos. Uma ruptura que caracteriza um novo modo de pensar impulsiona a política e a diferença.” (PERLIN; STROBEL, 2009, p. 26).

Entendemos que o princípio fundante da Pedagogia Surda é o reconhecimento de que a pessoa surda não é um corpo com defeito que compromete o desenvolvimento intelectual.

Ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 23).

Pessoas surdas “sinalizam e leem no ar” (PERLIN; REIS, 2012, p. 30). A boniteza dessa língua visuoespacial, produzida pelo movimento das mãos e acompanhado de expressões faciais-corporais, foi descrita nas palavras poéticas de Rosa (2017, p. 46) que é professora-pesquisadora surda:

A mão em ação parece flutuar.
Ganha vida toma forma toma impulso e ...
transforma inspira instrui constrói.
Até parece que as mãos dançam num bailado instigante colorido
significativo repleto de amor!

É a Língua de Sinais que dá identidade ao povo surdo, conceituado aqui como conjunto de “sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços.” (STROBEL, 2008, p. 29). Portanto, como define a autora, a Língua de Sinais é um dos artefatos culturais identitários da comunidade surda.

O que constitui este povo? As associações, organizações locais, nacionais e mundiais de surdos, as lutas, a cultura, das políticas. É uma representação simbólica não como uma simples comunidade a quem podem impor regras, mas como uma estrutura forte que se defende, impõe suas regras, seus princípios. (REIS, 2006, p.18).

O povo surdo não aceita ser tutelado, pois tem autonomia linguística para criar, recriar, validar e refutar sinais utilizados na enunciação das pessoas surdas. Esse trabalho contínuo de produção e validação da Língua de Sinais não é fácil, pois demanda conhecimentos do campo da linguística para produzir signos imagéticos que combinam movimentos das mãos com expressões dos olhos, da face e/ou de todo corpo. Em muitos casos, os signos precisam expressar determinadas caracterizações tais como: forma, cor, tamanho, volume, localização, direção, temporalidade, profundidade etc. para dar sentido e significado. É preciso também manter atenção às normas da estrutura gramatical da Língua de Sinais para que o discurso sinalizado tenha coesão e coerência.

Quando uma pessoa surda (uma criança, um jovem, ou um adulto) que vivia em isolamento linguístico encontra outras pessoas surdas na escola e/ou em outros espaços sociais, ela se vê instigada a construir sua identidade surda. Isso não significa que a construção da identidade se dê por impregnação, pelo simples convívio com o Outro que é surdo. Como explica Perlin (1998, p. 50), a construção da identidade surda é um processo complexo que pode ser longo e marcado por distintas características:

Identidade Flutuante: o surdo se espelha na representação da soberania do ouvinte, vivendo o manifesto do mundo ouvinte. O surdo não se vê como surdo e sim como ouvinte.

Identidade Inconformada: em que o surdo não consegue captar a representação da identidade ouvinte, e se sente de identidade inferior, pois não consegue acatar a imposição ou soberania do ouvinte, [...] não aceita a represália da condição ouvinte e não consegue empoderar-se da cultura surda não se vê politicamente surdo.

Identidade de transição: conflito cultural, o contato do surdo com a comunidade surda acontece na fase adulta e ao passar da comunicação visualoral (sic) para visual sinalizada faz com que ocorra esse choque cultural.

Identidade Híbrida: reconhece os surdos que nasceram ouvintes e se ensurdecaram, por tal situação terão as duas línguas, porém numa dependência de sinais e também do pensamento na língua oral.

Identidade Surda; em que ser surdo é estar no mundo visual e poder desenvolver sua experiência na língua de sinais, assumem a identidade surda e se vêm capazes como sujeitos culturais, numa formação de identidade que só ocorre nos espaços culturais surdos. Quando se fala em identidade surda se diz em identidade política, empoderamento do surdo ao se assumir como tal. (PERLIN, 1998, p. 50, grifos da autora).

Essas possíveis variações das identidades surdas remetem ao reconhecimento de que elas não são fixas, não são estáveis. São multifacetadas, fragmentadas e estão em constantes

mudanças. Portanto, “jamais se encontra uma identidade mestre, um foco.” (PERLIN, 2006, p. 138).

Na perspectiva de Rosa (2012, p. 21), a identidade surda está relacionada com a subjetividade de cada pessoa, ou seja, “é um espaço de ‘luta’ entre o mundo interno (indivíduo) e o mundo externo (social)”. A identidade surda é relacional, pois se dá na relação com o Outro e muda de sujeito para sujeito e de momento para momento. Com base em seus estudos a autora distingue três momentos da identidade surda: **negada**, **descoberta** e **fortalecida**. Quando a pessoa surda está imersa em um contexto familiar e social que a submete ao isolamento linguístico ela tem sua **identidade negada**. Ao encontrar pessoas que são surdas e conhecer a língua e a cultura do povo surdo (numa escola de surdos, numa comunidade surda) ela pode ter a **identidade descoberta**. Quando passa a integrar o movimento surdo (associações, federações) e assumir as bandeiras de luta em favor do povo surdo ela pode ter a **identidade fortalecida**. Se as identidades surdas são diferentes, plurais, a Pedagogia Surda também precisa ser plural, dinâmica e diferente.

Na Pedagogia Surda o “**para que**” ensinar (objetivos) não são distintos da finalidade maior da educação de ouvintes, pois o surdo tem direito de acesso ao legado cultural da humanidade. Em outras palavras, da mesma forma que o estudante ouvinte, o estudante surdo também precisa adquirir conhecimentos e habilidades inerentes ao currículo escolar. Portanto, a Pedagogia Surda não pode ser entendida como um modo de ensino inferior a Pedagogia dos ouvintes, já que o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade é um direito de toda pessoa. Os conteúdos curriculares (**o que** ensinar) estudados pelos surdos devem ser os mesmos estudados pelos ouvintes.

O surdo, em primeiro lugar, tem de saber sua língua, sua cultura, e também aprender o mesmo que o ouvinte aprende, para poder interagir com ele. Digamos que o surdo nunca vai viver num gueto, como preconizam, mas que vai interagir continuamente no campo ouvinte. Portanto, a questão da cultura, da identidade e das línguas dos surdos e dos ouvintes são, ao mesmo tempo, as questões essenciais da pedagogia de surdos. (PERLIN; MIRANDA, 2011, p. 109).

Se o surdo só aprende na sua língua natural e com base nas suas experiências visuais, então, a visualidade orienta o **como ensinar**, ou seja, os postulados metodológicos da Pedagogia Surda. Como Shirley Vilhalva costuma dizer em suas palestras, “o surdo só aprende quando pode ver o que os ouvintes escutam”. Não se trata de uma simples questão didática, nem apenas de alguns ajustes nas práticas pedagógicas adotadas na escola de ouvintes. A Pedagogia Surda é um direito do povo surdo, um direito de aprender por meio dos canais de comunicação

utilizados pelos surdos. Esse direito precisa ser respeitado, sobretudo, quando se considera que cerca de 95% das crianças surdas nascem em famílias de pessoas ouvintes que não conhecem e não fazem uso da Libras (PIZZIO; QUADROS, 2011).

Quando uma criança, um jovem ou um adulto que não conhece a Língua de Sinais é colocado dentro de uma sala de ouvintes na companhia de um intérprete de Libras, a inclusão torna-se uma falácia, um engodo com manto de democracia, uma vez que as condições de aprendizagem são explicitamente desiguais. Ademais, é preciso reconhecer que:

[...] as necessidades dos sujeitos surdos não se restringem apenas às questões pertinentes à linguagem, mas há, também, uma gama de outros fatores, como a forma visual de apreensão do mundo, tão renegada na escola inclusiva, pois não há uma reestruturação curricular pedagógica, para aproveitamento dos recursos pictóricos e de sinais, pois o currículo se encontra apenas adequado para estudantes ouvintes, não contemplando todos os alunos, inclusive os alunos surdos. (CARTA DE SALVADOR, 2011 *apud* SÁ, 2011, p. 297).

É necessário destacar que a Pedagogia Surda admite diferentes denominações: Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2008), Pedagogia da Diferença (RANGEL; STUMPF, 2004), Pedagogia Surda ou Pedagogia do(s) Surdo(s) (PERLIN, 2004). Essas diferenças de nomes não significam divergências e/ou polarizações em termos teórico-metodológicos. Os princípios são os mesmos e estão ancorados no reconhecimento de que: a pessoa surda aprende na sua língua natural (de sinais) e com base nas suas experiências visuais; o acesso do surdo aos conhecimentos que integram o currículo escolar-universitário é assegurado na legislação nacional; a educação escolar não se reduz ao aprendizado de conteúdos escolares, pois a cultura humana é mais ampla. Incluem dimensões ligadas à arte, ao esporte, ao exercício da cidadania e, enfim, à vida democrática.

Entendemos que essas e outras considerações sobre o direito que estudantes surdos têm de ter acesso aos conhecimentos e práticas inerentes ao currículo escolar precisam ser amplamente discutidas por todos que são envolvidos na educação, de modo especial, por docentes das diferentes áreas curriculares e dos diferentes níveis do ensino. Considerando as finalidades desta tese, buscamos situar a Pedagogia Surda na área das Ciências Naturais.

2.3 Por uma Pedagogia Surda na área da Educação em Ciências Naturais-Química para estudantes surdos

Ao iniciarmos a escrita desse tópico que busca situar as discussões sobre a Pedagogia Surda na área da Educação em Ciências Naturais-Química para estudantes surdos, sentimos

falta de um “chão teórico-metodológico” que nos desse segurança para falar desse assunto com a propriedade desejada. Esse é um campo de pesquisa ainda em construção. Ademais, somos neófitas neste assunto. Todavia, sentimo-nos desafiadas a colocar essa questão em pauta para suscitar reflexões inerentes ao nosso objeto de estudo: narrativas de experiências vividas por acadêmicos surdos no curso de Licenciatura em Química do CESP-UEA, estabelecendo relações com postulados da Pedagogia Surda. O propósito é manifestar algumas inquietações no intento de contribuir com o debate sobre a temática em tela.

Nossas reflexões serão desenvolvidas com base em duas indagações: 1. A ciência é ouvintista? 2. Se para aprender *o surdo precisa ver o que os ouvintes escutam*, como podemos pensar a Educação em Ciências Naturais-Química para estudantes surdos? Para responder essas duas questões buscamos explicitar, anteriormente, o que entendemos por ciência (no singular), ciências (no plural) e Educação em Ciências Naturais. Nessa perspectiva, procuramos tecer inter-relações entre escritos de Áttico Chassot (1994; 2003; 2004a; 2004b; 2014; 2016) e escritos de autores que tratam da Pedagogia Surda.

2.3.1 A ciência é ouvintista?

No livro “A ciência através dos tempos” Chassot (1997) faz uma longa e rápida viagem pela produção de conhecimentos desde a pré-história até o final do século XX. Numa instigante volta ao passado, ele convida o leitor a fazer um percurso por diferentes civilizações, incluindo os povos egípcios, mesopotâmicos, fenícios, hebreus, hindus, chineses, gregos, romanos, árabes até focalizar a Idade Média – período que antecedeu o alvorecer da Revolução Científica que cunhou um novo sentido para a palavra “ciência”. Centraremos nossa atenção a partir da Idade Média para situar o nascimento da ciência moderna e algumas das transformações que ocorreram desde o advento da modernidade.

A Idade Média é relacionada ao obscurantismo, termo empregado para caracterizar o controle do pensamento humano nas mãos da Igreja. Esse período foi denominado também de “idade das trevas”, pois refere-se à negação de conhecimentos que poderiam explicar os fenômenos físicos e sociais do mundo. Tudo era explicado por forças sobrenaturais, ou seja, por obra de Deus ou do diabo. Em 1559, o Santo Ofício da Inquisição estabeleceu o *Index Librorum Prohibitorum* - Lista de Livros Proibidos por serem considerados heréticos e contrários à doutrina cristã¹⁰.

¹⁰ A trama do filme “Nome da Rosa” serve para ilustrar o controle da Igreja sobre os livros.

Por volta do século XVI o ocidente foi cenário de profundas transformações em decorrência de diversos acontecimentos:

- As grandes navegações destruíam o medo do além-mar revelando a esfericidade da Terra e a existência de pessoas habitando outros continentes. Ficou evidente que o mundo não se restringia ao pequeno ecúmeno cristão europeu;
- A Reforma Protestante promovida por Lutero e Calvino abalaram o centro do poder da Católica, dando origem às novas religiões cristãs;
- A descoberta da imprensa facilitou o acesso à leitura de textos e livros diversos campos do conhecimento;
- O direito de ler a Bíblia na língua de cada povo defendido pelo protestantismo promoveu novas interpretações dos textos sagrados dando novos sentidos às palavras. O trabalho deixou de ser entendido como um castigo que Deus dava a algumas pessoas para ser visto como um dom capaz de remeter à prosperidade financeira. Surgiu assim, a burguesia, um novo grupo social que abalou a hegemonia da nobreza e do clero.
- O fim do feudalismo resultou no surgimento das cidades e dos Estados Nacionais mudando a condição do servo para trabalhador.
- O conjunto de transformações que se processaram exigiam um retorno à liberdade de pensamento humano, razão pela qual esse período da história foi denominado “Renascimento”.

As mudanças na estrutura política, econômica, social, religiosa e cultural promovidas pelo Renascimento geraram um ambiente favorável à expansão das instituições de ensino do ler, escrever, contar e pensar necessários ao novo estilo de vida urbana. Nutria-se assim o gosto pela produção de conhecimentos com base na reflexão, na experimentação e na análise criteriosa dos fatos, ou seja, no que foi denominado “Ciência Moderna”. Esse processo resultou na Revolução Científica que destituiu as bases da visão teocêntrica.

O termo ciência passou a ser relacionado ao modo de ver, interpretar e explicar os acontecimentos do mundo com base em procedimentos bem estabelecidos, cuidadosamente controlados e validados sob rígida avaliação da comunidade científica. Buscava-se pela via da ciência chegar à verdade dos fatos libertando o pensamento humano das amarras do ideário medieval, considerado opressor, retrógrado, estéril e incompatível com as demandas do mundo moderno. A ciência moderna deu azo à Revolução Industrial que, por sua vez, gestou o modo de produção capitalista.

O capitalismo demandou associação intrincada entre ciência e tecnologia, pois exigiu uma “racionalidade técnico-científica” fundamentada nos pressupostos da objetividade,

neutralidade e universalidade. Tais pressupostos seriam a garantia da revelação de verdades científicas que deveriam ser aceitas por toda a humanidade. Esse novo modo de pensar se espalhou por outros campos do conhecimento dando origem às Ciências Humanas, Sociais, Econômicas, Exatas, Agrárias, Médicas, Naturais e tantas outras. Assim, houve necessidade de empregar o termo ciências no plural.

No artigo a “Ciência é masculina?”, Chassot (2004) mostra que a história da ciência moderna foi protagonizada por homens como: Nicolau Copérnico, Tycho Brahe, Giordano Bruno, Galileu Galilei, Johannes Kepler, Francis Bacon, René Descartes e Isaac Newton. A palavra cientista foi associada, portanto, à imagem do homem branco ouvinte, de origem europeia, leal na busca da verdade objetiva, imparcial e universal. Essa concepção de ciência, apontada como motor do desenvolvimento humano, excluiu toda forma de pensar que não fosse referenciada em atributos como inteligência, retidão, objetividade, imparcialidade, atribuídas ao gênero masculino. Nesse sentido, o gênero feminino foi excluído da atividade científica por ser associado à fragilidade física, intelectual e moral.

Chassot (2004) observou que a exclusão das mulheres não se deu apenas na ciência. A literatura, as artes, a teologia, a política e muitos outros campos foram e continuam sendo espaços masculinos. O autor ilustra esse fato mostrando que numa lista de 100 nomes apontados como os mais significativos na história, 98 são de homens e apenas 2 de mulheres sendo duas rainhas: Isabel, a Católica, e Elizabeth I.

No século XX, um dos indicadores do reconhecimento da importância dos cientistas passou a ser a outorga dos Prêmios Nobel, que se iniciou em 1901, nas diversas modalidades do prêmio – Física, Química Medicina ou Fisiologia, Literatura, Paz e Economia.

Entre os laureados em um universo de quase 500 nomes⁴ premiados nas áreas das Ciências há 12 mulheres [dos 174 premiados em Física, há duas mulheres laureadas, ambas divididas com homens; dos 148 em Química, três são mulheres, sendo que em 1964 uma o recebeu sozinha; dos 178 em Medicina ou Fisiologia, sete são mulheres, sendo que apenas em uma (1983) oportunidade foi obtido sozinha]. (CHASSOT, 2004. p. 15).

Na perspectiva apontada pelo referido autor, esse quadro está relacionado com nossa tríplice ancestralidade: grecojudaica-cristã. Em todas elas a imagem da mulher está relacionada à causa dos males do mundo pela vulnerabilidade do corpo e da mente feminina. A misoginia, como construção histórica se expressa, por exemplo, no fato de que:

[...] ainda nas primeiras décadas do século XX, a Ciência estava culturalmente definida como uma carreira imprópria para a mulher, da mesma maneira que, ainda

na segunda metade do século XX, se dizia quais eram as profissões de homens e quais as de mulheres. (CHASSOT, 2004, p. 13).

Chassot (2004) chama atenção para necessário reconhecimento de que, embora as mulheres tenham realizado avanços em diversos campos de atuação humana, a ciência foi e continua sendo masculina. O autor considera ainda que a ciência moderna excluiu não apenas o gênero feminino, mas também os grupos sociais que não produziram conhecimentos fundamentados na racionalidade técnico-científica. Assim, ela retirou de boa parte da humanidade “o direito de ter uma História, como as mais diferentes minorias, que alguns ousam nominar como sujeitos sem histórias.” (CHASSOT, 2003, p. 13).

Em suas análises sobre a produção de conhecimentos pela humanidade, esse autor chama atenção para o necessário reconhecimento de que não há razões para hegemonia da ciência.

A ciência pode ser considerada como *uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural*. Compreendemos essa linguagem (da ciência) como entendemos algo escrito numa língua que conhecemos (por exemplo, quando se entende um texto escrito em português) é podermos compreender a linguagem na qual está (sendo) escrita a natureza. Também é verdade que nossas dificuldades diante de um texto em uma língua que não dominamos podem ser comparadas com as incompreensões para explicar muitos dos fenômenos que ocorrem na natureza. Por exemplo, é provável que alguns dos leitores deste texto não saibam distinguir se uma página de um livro ou de uma revista está escrito em sueco ou em norueguês, assim como deve haver nórdicos que talvez não reconheçam a diferença entre um texto em português e um em espanhol. Essa é a analogia que busco quando falo na ciência como uma linguagem. (CHASSOT, 2003, p. 91).

É imperativo considerar que a linguagem adotada pela ciência fez dela um campo esotérico, ou seja, restrito a uma comunidade que entende o complexo léxico utilizado nas diversas ciências. Ademais, o fato dela ser produzida em códigos orais-auditivos por pessoas ouvintes para destinatários ouvintes, restringe-se as possibilidades de as pessoas surdas terem acesso a ela. É premente levar em conta que a língua dos surdos ainda carece de sinais para muitas palavras do vocabulário científico. Podemos dizer, portanto, que a ciência é ouvintista. Esta constatação precisa ser considerada nas discussões sobre Educação em Ciências Naturais para estudantes surdos.

2.4 Se para aprender o surdo precisa ver o que os ouvintes escutam, como podemos pensar a Educação em Ciências Naturais-Química para estudantes surdos?

Em se tratando da Educação em Ciências Naturais de surdos na escola denominada regular, é preciso reconhecer que o pressuposto da universalidade se torna questionável, pois a língua adotada é o Português. Sabe-se que “a pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais.” (BRASIL, 2005, p. 1). É com base nas suas experiências visuais que a pessoa surda interage, aprende e atua no mundo. Narrativas da escritora surda Shirley Vilhalva ilustram essa afirmação.

Eu não ouvia, mas prestava atenção quando ele [o professor] falava, assim fiz minha primeira descoberta que o desenho exposto tinha nome e aquela escrita seria o nome e era isso que saía da boca do professor, sendo assim o que as pessoas falam tem um desenho, ou seja, uma imagem. Eu não tinha imagem para muitas das palavras, por isso eu não as entendia e nunca tinha resposta para as perguntas, mesmo que fosse a mais simples possível. Tudo que me perguntavam eu queria modelo [uma imagem] para depois eu poder responder. [...] Na escola eu falava apenas comigo mesma e não com os outros. Tive que aprender a me comunicar com a professora e tudo que eu não entendia pedia para ela me explicar em outras palavras. Quase todas as palavras que ela apresentava continuavam sem imagem, sendo assim eu não conseguia entender [...]. Eu até podia saber o nome de um objeto mas não fazia relação ao seu significado real e nem sabia a sua utilidade. (VILHALVA, 2004, p. 22).

Percebemos claramente no relato de Vilhalva (2004) o que ocorre frequentemente com os surdos mediante a comunicação com os ouvintes, posto que eles em sua maioria desconhecem as necessidades dos surdos e ao mesmo tempo atribuem a essa cultura um “defeito”, algo que precisa ser reparado. Porém, sabemos que a Cultura surda possui suas especificidades como qualquer outra cultura. A esse respeito, Strobel (2008, p. 37) utiliza o conceito de “artefatos”, que “[...] não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo

Relacionar no ensino de Ciências o “desenho com a palavra” pode inicialmente parecer algo que para nós ouvintes seja natural, de fácil compreensão por termos nosso canal de comunicação oral auditivo, mas para o surdo são experiências que marcam sua história, pois é há todo um processo em cada imagem e palavra descoberta a partir desse desenho, o que denominamos de práticas pedagógicas.

Na Educação em Ciências Naturais, é preciso reconhecer que as práticas pedagógicas utilizadas em meio ao processo de conhecimento ou reconhecimento da própria Ciências para o surdo devem estar relacionadas, inicialmente, a Língua de Sinais que é a língua natural do surdo. Língua na qual o surdo aprende e ensina pela necessidade de proporcionar a socialização da referida língua por ser um dos principais canais de comunicação da comunidade surda.

É necessário pensar o processo educacional para os alunos surdos com início na Educação Básica até o Ensino Superior, partindo das experiências visuais – fundamento da educação de surdo – que precisam ser cuidadosamente planejadas e organizadas para considerar que a forma com que surdos e ouvintes compreendem as informações são absorvidas, na maioria das vezes, é de forma diferente, por esta razão a ideia de o “surdo precisar ver o que os ouvintes escutam”. Para que isso ocorra é necessário que práticas acessíveis possam ser implementadas no âmbito educação.

É importante lembrar que na Educação Básica, inicialmente, o processo de aprendizagem ocorre por meio de imagens caracterizadas por desenhos ou pesquisas de símbolos que reportam a determinado contexto que envolve os estudos das Ciências, isto quando falamos das series iniciais, as quais vem sendo alfabetizado por meio das letras e junções de sílabas que formam palavras e posteriormente frases, textos, narrativas, dentre outras atividades a serem realizadas.

Lima e Vilhalva (2020, p. 38) chamam atenção para termo:

Pedagogia não se restringe às questões do ensino. Ela se faz presente em diversos contextos incluindo a produção de: discursos pedagógicos por pesquisadores da área; políticas oficiais (legislação, ações institucionais, programas de governo); livros e materiais didático-pedagógicos; currículos; projetos educativos engendrados por instituições escolares e não escolares.

Pensar em todo esse caminho é lembrar que o surdo precisa está incluído em todo processo independente de contextos formativos ou não. Todavia para que isso ocorra faz-se necessário que questões anteriormente mencionadas como a Língua de Sinais, do próprio sinal de algumas palavras, da datilologia das palavras que ainda não possuem sinal próprio ou que possuem variações linguísticas decorrentes do contexto que estão expostas, são questões pontuais e próprias da comunidade surda e de todo seu processo de desenvolvimento.

Ao considerar a diversidade educacional na qual o surdo encontra-se, reportamos a tais experiências ainda na Educação Básica como professor ouvinte de alunos surdos. As atividades desenvolvidas eram sempre planejadas partindo do modelo no qual fossem priorizados a imagem, o sinal, a datilologia¹¹ e o português.

Dessa maneira, os estudos das Ciências eram realizados de maneira uniforme, onde o surdo pudesse ver e entender o que os ouvintes entendem, no entanto, é obvio que cada um aprende de uma maneira, mas garantir a qualidade e oportunidade de aprender e reconhecer o

¹¹ A datilologia é utilização do alfabeto manual das línguas de sinais, o processo de soletração manual das palavras, normalmente, utilizada para sinalizar nomes e/ou palavras em que se desconhece o sinal.

que se está estudando, é um dos passos importantes para o processo de construção do conhecimento, pois cada etapa de ensino que o “surdo passa ou ultrapassa” é um desafio na formação. Considerando a Pedagogia Surda ou que o surdo é visual, na maioria das vezes também, a dimensão imagética diante da própria língua que não é universal, a questão dos sinais que nem sempre tem para todas as palavras e a necessidades de combinações da língua mediante o contexto no qual está inserido, são dificuldades também enfrentadas pela comunidade surda.

A partir do ingresso desses alunos nos cursos superiores, é preciso entender que a comunicação utilizada por eles é a Libras. Enquanto nós ouvintes temos a língua portuguesa representada de forma oral-auditiva, o surdo tem a Língua de Sinais que é visual-gestual, não é possível se opor a esta questão. Strobel (2016) descreve que a percepção visual é a forma de experiência fundamental para o povo surde. Mediante as predicções de Farias (2016, p. 29): “Conhecer o mundo pela visão significa, ainda, desenvolver um código visual com o qual os surdos associam significado e significante a partir das informações visuais que extraem do meio.” Infelizmente, são poucas as universidades brasileiras que se interessam e se preparam para receberem os alunos surdos.

Com base nos pressupostos apresentados anteriormente nós podemos dizer que a Pedagogia Surda é essencialmente imagética. Por essa razão, docentes que atuam na educação de surdos precisam valorizar atividades que permitam o estabelecimento de relações entre objetos físicos, fatos e fenômenos e as palavras correspondentes.

Independentemente qual seja a modalidade da língua, o fato fundamental, para a criança surda que está impedida de adaptar-se ativamente ao meio sonoro, é o de que a língua oral, cuja representação sonora é a palavra, não pode ser adquirida por ela naturalmente (STUMPF, 2009). Com características visuoespaciais a Libras registra-se no lugar da visualidade, o encontro a partir das imagens, as quais são incorporadas junto às propostas educacionais e as práticas sociais. As línguas de sinais são sistemas linguísticos legítimos de modalidade gestual-visual, capazes de proporcionar aos surdos o meio apropriado para realização de todas as suas potencialidades linguísticas (CAMPELLO, 2008).

Não podemos esquecer que a Libras tem regras próprias e exhibe arcabouços sistemáticos em todos os níveis linguísticos, capaz de expressar “[...] sentimentos, estados psicológicos, conceitos concretos e abstratos, processos de raciocínio.” (STUMPF, 2009, p. 7). Todavia, para favorecer a aprendizagem do aluno surdo não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é necessário explicar os conteúdos em sala de aula empregando todos os recursos visuais próprios dessa língua.

Dessa forma, a metodologia de ensino na educação de surdo precisa ser imagética dependendo dos objetos de referências devem ser evidenciados de forma que o aluno surdo consiga compreender e reconhecer tal objeto, por exemplo, no Ensino médio algumas temáticas trabalhadas na área de Química ainda são desafiadoras para os surdos.

Uma das perguntas usuais que professoras e professores de química fazem, principalmente quando trabalham no ensino médio, é: "Qual o modelo de átomo que devo ensinar". Uma boa resposta poderia ser: "Depende para que os átomos modelados vão ser usados depois..." Construimos modelos na busca de facilitação de nossas interações com os entes modelados. Assim, os modelos (que podem ser gráficos, ou matemáticos, ou redacionais ou uma maquete), quando da descrição de algo nas ciências, são "instrumentos" para facilitar nossa interação com a realidade. É por meio de modelos, nas mais diferentes situações, que podemos fazer inferências e previsões de propriedades. (CHASSOT, 2016, p. 20).

O destaque para as diferentes formas das perguntas dos professores de Química direciona para os alunos relacionado a alguns conceitos químicos influenciam no desempenho das respostas dos estudantes, no entanto, é notório que a forma que a pergunta é formulada ou expressa para uma turma que tem alunos surdos, faz com que a forma oral-auditiva não alcance a compreensão de maneira acessível. Podemos perceber que alguns modelos expostos podem ser facilitadores do processo de aprendizagem pelo qual o surdo vem passando. A construção de objetos reais torna aprendizagem significativa, permitindo que o surdo seja participante dessa construção e assim compreender melhor os conceitos atribuídos. A necessidade de trabalharmos com modelos é própria do ensino das Ciências em geral.

Quando fiz o primeiro ano do curso colegial, tive um professor de biologia que era também um excelente desenhista. Ainda hoje, evoco suas muito bem produzidas representações de células que fazia com giz colorido no quadro-negro. Ocorre que nunca chamou a atenção- pelo menos que eu me lembre para o fato de que o que víamos em duas dimensões precisava ser pensado em três. Por exemplo, para mim, o núcleo era uma circunferência, e eu não o imaginava sendo uma esfera! Assim, para mim, os tecidos celulares seriam apenas filmes! Então, e por muito tempo depois, quando imaginava células, não pensava em três dimensões. (CHASSOT, 2016, p. 20).

Ao fazer referência a esta afirmativa estaremos sempre retomando às práticas pedagógicas um olhar para surdo a partir do surdo. Reconhecendo o saber, não como uma exclusividade oral, mas que a Pedagogia Surda parte da visualidade, das imagens, de objetos concreto.

Todas informações que eu recebia dependiam de meus olhos, eu olhava e depois ficava observando o que acontecia e o que poderia acontecer. Muitas imagens ocorriam internamente, parecendo que tudo ia sendo fotografado e guardado dentro de uma caixa na cabeça e não tinha para onde ir, não tinha como sair. Eu não sabia como expor

por não ter um canal de comunicação com o mundo. [...] começaram as dúvidas e mais dúvidas, sem imaginar que eu podia ser diferente. Não me lembro se eu sabia os nomes das pessoas, demorei muito para entender que eu, as pessoas, as coisas tinham nomes. (VILHALVA, 2004, p. 13-14).

Percebemos a realidade da maioria dos surdos, os quais vivem em seu isolamento interior, mesmo em meio as imagens que adentram as memórias visuais expostas por fotografias que estavam sendo armazenada na mente, não se poderia medir qual significado daquelas fotografias que ficaram guardadas.

Temos ainda as experiências vivenciadas enquanto professora ouvinte de alunos surdos, nos quais os trabalhos com imagens eram recorrentes no processo de educação de surdos, os quais atualmente vem previsto em legislação e documentos orientadores nacionais e também em pesquisas acadêmicas que consideram as atividades visuais propícias, também denominadas de Pedagogia Surda, as escolas têm contemplado essa perspectiva de forma direta e indireta.

Banks (2009) comenta um grande número de imagens no seu cotidiano: estáticas e em movimento (pinturas, desenhos, fotografias, diagramas, gravuras, filmes, entre outras). Relacionado a tais propostas ou aspecto que faz parte da Pedagogia Surda, Chassot (2014, p. 21) chama atenção para os “modelos” que seriam a forma como se apresenta determinado tema e a necessidade de trabalharmos com modelos próprios do ensino das Ciências em geral para que os estudantes possam compreender o que é e como funciona as Ciências, explicitando nas dimensões mais complexas que podem imaginar os modelos atômicos, as células, os elétrons e muitos outros temas a serem trabalhados nos estudos Químicos.

Os participantes desse estudo veem consolidando o processo de formação pelo qual estão passando para além do imaginar, pois percebem a necessidade de os próprios surdos descreverem o que se imagina para entender e posteriormente realizar sua prática nos postulados da Pedagogia Surda. Nas aulas que envolvem a tabela periódica, o curso de Química dispõe de uma tabela periódica construída por ouvinte, mas adaptada pelos acadêmicos surdos e assim eles podem observar os modelos existentes na tabela e como pode ser mais bem trabalhada no processo de aprendizado e da própria formação enquanto professor de Química.

Dessa forma, pensar a Educação em Ciências Naturais-Química para estudantes surdos, é também pensar em diferentes formas pedagógicas para (re)construir modelos distintos de um mesmo objeto ou tema a fim de atender as especificidades que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, nos quais temos as tecnologias como suporte inovador que vem contribuindo no percurso educacional, social e formativo pelo qual o surdo vem passando.

Sobre esse viés, somos cientes da importância das tecnologias e as propostas que comunidade surda vem apresentando, garantiu-lhes de forma efetiva sua participação nas atividades tecnológicas que garantem a inclusão, socialização e difusão da Libras assim como as adaptações curriculares de forma bilingue. Para os surdos, em especial, a utilização das novas tecnologias em sala de aula, tem surgido como uma alternativa de inserção na sociedade e da aquisição do conhecimento e da comunicação, em que se apresenta diferentes recursos fundamentais no processo de aprendizagem e na participação em sociedade desse público. Nesse sentido, Leopoldo (2002, p. 13) define que o surgimento das novas tecnologias é resultado da “[...] necessidade de especializações dos saberes, um novo modelo surge na educação, com ela pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesses didático-pedagógica”.

É notório que ao longo do tempo, para os profissionais da educação, saúde, assistência social, dentre outros, as tecnologias configuram-se como métodos eficazes que favorecem a aprendizagem do surdo, emergindo como meio potencializador da aprendizagem, como um processo educacional inovador que oportunizam um mundo visual para os surdos, proporcionando-lhes inúmeras mudanças em seu processo de formação.

Algumas pesquisas afirmam que as tecnologias são aliadas no ensino de alunos surdos, mesmo que as tecnologias mudem rapidamente, tornam-se cada vez mais avançadas, e cabe ao professor se adaptar aos recursos disponíveis em cada momento.

Nesse sentido, Paiva (2020) descreve em sua dissertação alguns modelos tecnológicos utilizados frequentemente: Rybená, Dicionário Libras, Hand Talk, Vlibras, que além de terem sido utilizados e comparados, passaram por uma pesquisa bibliográfica, em bancos de teses e dissertações, para que pudessem ser identificados alguns dos questionamentos, estudos e observações que já foram realizados sobre cada aplicativo.

- a) Dicionário Libras: correlaciona língua escrita com sinais e só é possível pesquisar as palavras do dicionário não havendo possibilidade de buscar palavras aleatórias [...]
- b) Rybená: foi criada para facilitar a comunicação das pessoas surdas via celular, por meio de personagem 3D que faz as traduções simultâneas de textos de até 50 caracteres.
- c) Hand Talk: transforma textos e imagens (fotos) em sinais, traduz até 140 caracteres. Possui dicionário acoplado, das áreas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Letras e Números, Brinquedos e Animais. O personagem Hugo, avatar em 3D faz as traduções e ensina sinais novos e é possível salvar offline as traduções desejadas. foram escolhidos quatro aplicativos que podem ser utilizados como recursos pedagógicos
- d) Vlibras: é um tradutor automático de conteúdos digitais de Português para Libras e possui avatar 3D. Permite uma participação colaborativa para criação de novos sinais, correção de sinais ou ajustes necessários. (PAIVA, 2020, p. 148).

Cada aplicativo possibilita com que o surdo aprenda considerando a linguagem visual expostas por meio de imagens e sinais disponíveis nos aplicativos, fazendo ainda com que possamos vislumbrar a Educação em Ciências Naturais-Química para estudantes surdos do CESP-UEA, os quais vem ao longo dos períodos acadêmicos por meio das atividades científicas vivenciadas no curso, utilizando destes recursos tecnológicos para melhor desenvolvimento na formação acadêmica e profissional.

É perceptível que cada um dos aplicativos ou modelos tecnológicos ancorados em uma pedagogia visual que permite a prática para os estudantes surdos, possui sua especificidade e poderá ser utilizado em determinada circunstância dependendo do planejamento do professor ou do objetivo que se pretende alcançar no decorrer das atividades dentro e fora de aula. Tais recursos permitem ainda a ampliação de vocabulário.

Dessa maneira, é possível pensar na Educação em Ciências Naturais-Química para estudantes surdo, a considerar os aspectos pedagógicos, sociais, culturais e tecnológicos, sendo possível observar que durante o processo de formação pelo qual os participantes da pesquisa relataram em suas narrativas descritas no Capítulo 6, alguns professores utilizam durante o processo de formação práticas pedagógicas pautadas em uma Pedagogia Surda, atendendo as especificidades em sala de aula, mesmo que uma parcela pequena e de maneira tímida desses docentes, é preciso considerar o quanto essas iniciativas são fundamentais no processo de formação de professores surdos.

3 CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS: UM OLHAR SOBRE POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE SURDOS

*Por decreto irrevogável fica estabelecido
o reinado permanente da justiça e da claridade,
e a alegria será uma bandeira generosa
para sempre desfraldada na alma do povo.*

(Thiago de Melo, 1964).

Neste capítulo, procuramos apresentar o CESP-UEA como instituição pública interessada nas Políticas de inclusão de surdos na educação superior. Nessa perspectiva, procuramos inicialmente tecer algumas considerações sobre a UEA para situar o CESP na organização administrativa da referida universidade e no cenário educacional da Amazônia. As informações aqui apresentadas foram extraídas dos seguintes documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional para o quinquênio de 2017 a 2021 (UEA, 2017), Programa de Inclusão e acessibilidade para Pessoas com Necessidades Especiais (UEA, 2011), Projeto Pedagógico do Curso de Química do CESP-UEA (UEA, 2021) e Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CESP-UEA (UEA, 2021).

3.1 Universidade do Estado do Amazonas: uma instituição plural

A história da Educação Superior no Estado do Amazonas começa com a Universidade de Tecnologia da Amazônia (UTAM) – criada pelo Decreto Estadual nº 2.540, de 18 de janeiro de 1973, nos termos da Lei Estadual nº 1.060, de 14 de dezembro de 1972. A princípio a UTAM foi mantida pela Fundação Educacional do Amazonas, com a finalidade de formar, a nível superior, profissionais em áreas tecnológicas de todos os ramos do saber, especialmente de Tecnologia da Educação, Tecnologia da Saúde, Tecnologia da Administração, Tecnologia da Indústria, Tecnologia do Comércio, Tecnologia do Comércio, Tecnologia da Agricultura e Tecnologia da Comunicação.

No ano de 1977, por ordem da Lei Estadual nº 1.273, de 10 de outubro, transformou-se a referida universidade UTAM, antes mantida como fundação, passando a ser Instituto Educacional do Amazonas, conservando a mesma sigla UTAM, ajustando-se, com essa transformação, à Lei Federal sobre o Ensino Superior.

Após 26 anos de existência, a UTAM foi incorporada à Universidade do Estado do Amazonas (UEA), por meio da Lei nº 2637, de 12 de janeiro de 2003. A UEA assumiu a função

primordial de promover a educação de nível superior, integrar o homem à sociedade e aprimorar a qualidade dos recursos humanos existentes na região. O Decreto nº 21.666, de 01 de fevereiro de 2001 aprovou o estatuto da UEA e deu a personalidade jurídica de fundação pública.

Figura 11: Sinalização em Libras da Universidade do Estado do Amazonas (Parte 1)



Fonte: Autora (2022)

Figura 12: Sinalização em Libras da Universidade do Estado do Amazonas (Parte 2)



Fonte: Autora (2022)

Figura 13: Sinalização em Libras da Universidade do Estado do Amazonas (Parte 3)

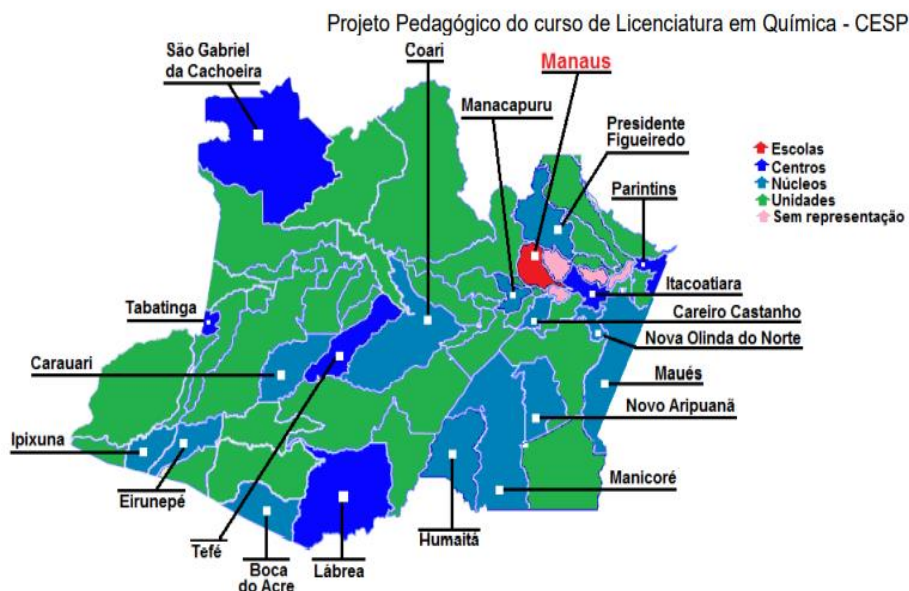


Fonte: Autora (2022)

Ao iniciar suas atividades, a UEA instalou-se fisicamente na capital e em dois municípios do interior do Estado. Na capital, a instituição configura-se em 5 (cinco) Escolas de Ensino Superior que atuam cada uma em uma dada grande área do conhecimento, a saber: Escola Superior de Ciências da Saúde (ESA); Escola Superior de Ciências Sociais (ESO); Escola Superior de Tecnologia (EST); Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT); Escola Normal Superior (ENS). No interior do Amazonas, a UEA instalou-se fisicamente através dos Centros de Estudos Superiores e dos Núcleos de Ensino Superior.

Os primeiros centros implantados foram o Centro de Estudos Superiores de Parintins e o Centro de Estudos Superiores de Tefé. Posteriormente, foram implantados os Centros de Estudos Superiores de Itacoatiara, Tabatinga, Lábrea e São Gabriel da Cachoeira. Nas Escolas e Centros Superiores os cursos são de oferta regular. As Escolas e Centros têm corpo docente, infraestrutura física e equipamentos próprios. Os Núcleos de Ensino Superior têm estruturas físicas mais simples e corpo docente provisório, ofertam cursos de graduação não regulares (oferta especial). Em 2021, a UEA dispunha de 10 Núcleos de Ensino Superior como podemos observar na figura abaixo:

Figura 14: Mapeamento dos Centros de Estudos Superiores



Fonte: PPC do curso de Química (2021)

Com essa configuração plural, a UEA busca se fazer presente no interior do Amazonas democratizando o acesso à Educação Superior ao mesmo tempo em que mantém interfaces com os conhecimentos da população amazônida.

Segundo dados descritos no PPC de Pedagogia sobre o desenvolvimento da UEA, no ano de 2001, quando foi realizado o primeiro concurso de vestibular da UEA, para 1.930 vagas em 21 cursos distribuídos na capital e em dois municípios do interior (Tefé e Parintins). Destas vagas, 800 foram disponibilizadas para as unidades do interior do estado. Participaram deste certame cerca de 180 mil candidatos. Já no certame do ano seguinte este número cresceu para cerca de 230 mil candidatos explicitando uma grande demanda reprimida.

Nas últimas décadas a UEA expressou de forma mais clara sua política de inclusão de pessoas que demandam atenção especial. Isso pode ser observado no PDI da Instituição 2017 a 2021. O item 7 do referido documento dispõe sobre a política de atendimento discente reafirmando direitos preconizados na legislação educacional brasileira, especialmente na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 2015), na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Nessa perspectiva, a UEA estabeleceu o Programa de Inclusão e acessibilidade para Pessoas com Necessidades Especiais (PIAPNE/UEA) por meio da Resolução nº 010/2011 do CONSUNIV- UEA visando:

I - Promover o ingresso, o acesso, permanência e a identificação de estudantes, professores e técnico-administrativos com necessidades educacionais especiais e demais pessoas da comunidade em geral na Universidade do Estado do Amazonas – UEA; II - Identificar as barreiras arquitetônicas, mantendo o acompanhamento de soluções estabelecidas em mapa de eliminação das mesmas nas unidades da UEA; III - Instituir os Núcleos de Acessibilidade à comunidade acadêmica para abrigar tecnologias assistivas, recursos didáticos e apoio para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e estabelecer o processo avaliativo dos estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; IV – Oferecer recursos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos alternativos, com vistas ao apoio para a elaboração, implantação e execução dos projetos pedagógicos dos cursos e melhores condições de acesso às informações por meio de intérprete de LIBRAS; V- Garantir a formação continuada para os professores e funcionários, por meio dos Núcleos de Acessibilidade; VI - Ampliar no seu corpo constitutivo, profissionais habilitados para a oferta de disciplina e cursos de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e de Educação; VII - Estimular o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa, extensão e apoiar à realização de eventos cuja abordagem seja a inclusão social e educacional de pessoas com necessidades especiais VIII - Garantir o atendimento prioritário às pessoas com deficiência, formando uma cultura de inclusão na Universidade do Estado do Amazonas; IX – Ampliar a oferta de Bolsa Tutoria para apoio acadêmico ao discente com deficiência. (UEA, 2017-2021, p. 220).

Para garantir o ingresso de pessoas com necessidades educacionais especiais a UEA definiu um sistema de cotas nos processos seletivos para cursos de graduação. Em se tratando de pessoas surdas, os candidatos podem ingressar como cotistas ou na ampla concorrência. Nas duas situações a continuação dos estudos após aprovação é assegurada por diversas ações previstas no citado Programa de inclusão.

3.2 Centro de Estudos Superiores de Parintins

O Centro de Estudos Superiores de Parintins foi criado pelo Decreto nº 21.963, de 27 de junho de 2001. Apesar de o primeiro vestibular ter ocorrido em março (no mesmo processo seletivo para o *campus* central), a inauguração do CESP aconteceu somente no dia 07 de agosto de 2001.

Figura 15: Entrada do Centro de Estudos Superiores de Parintins



Fonte: Acervo do CESP-UEA (2022)

No município de Parintins/AM, o CESP foi instalado na Estrada Odovaldo Novo, nº 4.768, Bairro Djard Vieira, numa área de 149.776,00m². A perímetro construído corresponde a 175,00m de frente e 670,00m com três linhas de fundo, distribuídos em três blocos, circundados por vegetação densa.

Figura 16: Vista aérea do Centro de Estudos Superiores de Parintins (Parte 1)



Fonte: Acervo Biblioteca do CESP-UEA (2022)

Figura 17: Vista aérea do Centro de Estudos Superiores de Parintins (Parte 2)



Fonte: Acervo Biblioteca do CESP-UEA (2022)

O bloco I, único com dois andares dispõe de salas de professores, banheiros, biblioteca informatizada, laboratórios e área de convivência. Todas as salas são climatizadas e ligadas à internet.

Figura 18: Bloco I – Novo do Centro de Estudos Superiores de Parintins (Vista externa)



Fonte: Acervo do CESP-UEA (2022)

O bloco II é constituído por: salas de professores, salas de aula, secretaria, coordenação de qualidade, direção, banheiros. Dispõe também do Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação – CETIC, Restaurante Universitário (R.U) e Núcleo de Acessibilidade.

Figura 19: Entrada do Bloco II



Fonte: Autora (2022)

Figura 20: Restaurante do Universitário do CESP



Fonte: Acervo do CESP-UEA (2022)

O bloco III dispõe de 14 salas de aula, auditório, salas de professores e uma praça organizada como um espaço de convivência. O auditório é climatizado e tem capacidade para aproximadamente 350 pessoas. Esse espaço é utilizado para realização de cerimônias de colação de grau, seminários, fórum, teatro, projeção de filmes (projeto Cine CESP). Em algumas ocasiões o auditório é cedido para realização de eventos promovidos pelo poder público (estadual/municipal) ou por organizações filantrópicas.

Figura 21: Bloco III - Praça e as 14 salas de aulas



Fonte: Acervo do CESP-UEA (2023).

O ambiente amazônico em torno da UEA continua bem preservado. Isso explica por que em algumas situações a comunidade universitária é surpreendida com a presença de animais silvestres como: roedores, cobras, aves, anfíbios e insetos que entram e acabam se alojando em salas, corredores e jardins. No campus existe também um número considerável de cães e gatos que são alimentados com ração, por professores e funcionários.

Como todas as Unidades da UEA, a administração do CESP é definida por processo eleitoral para períodos pré-estabelecidos. As eleições ocorreram por meio do Edital para a escolha da Direção, da Coordenação de Qualidade e para as Coordenações dos cursos de graduação.

Em 2023, o CESP dispõe de um quadro de pessoal constituído por 81 professores, sendo 75 concursados, 1 professor PSS e 5 professores voluntários. No que refere se a qualificação, 8 são mestres, 60 doutores, 8 em processo de doutoramento e 5 pós-doutores. É pertinente destacar que, no diz respeito a formação dos professores, o *campus* de Parintins vem promovendo avanços significativos, pois conforme observamos no PDI de 2010, 80% dos docentes tinham apenas título de especialistas. Nesse sentido, é necessário destacar a importância da Reamec que contribuiu na formação de 6 doutores, sendo 4 na área de Amazônica de Educação em Ciências Naturais e 2 em Educação Matemática.

Em relação ao quadro de técnicos, em 2023, a instituição conta com 8 concursados e 35 de terceirizados que prestam serviços de segurança, limpeza e manutenção, reprografia e Restaurante Universitário. Entendemos que a presença de empresas terceirizadas nas instituições públicas tem influências dos novos arranjos produtivos adotados no setor privado, os quais estão voltados à flexibilização dos direitos dos trabalhadores.

3.3 O CESP-UEA do ponto de vista político-pedagógico: Ensino, Pesquisa e Extensão

Em 2023, o campus Parintins oferta os seguintes cursos de graduação: Licenciatura em Física. Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História, Licenciatura em Letras, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Biologia. Oferta também o curso de Engenharia Civil (na modalidade especial). Nota-se, portanto, que a política dessa instituição está centrada na formação de professores para atender as demandas educacionais da região amazônica. Há entendimento de que as atividades de ensino precisam estar articuladas com a pesquisa e a extensão visando a produção-socialização de conhecimentos sobre o contexto amazônico. Nesse sentido, foram criados laboratórios de: Estudos Fúngicos (LABEF); Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE); Física; Química; Geografia Humana; Ensino de Geografia; Geoprocessamento e Cartografia; História; Informática; Pedagogia (LABPED) (PPC de Pedagogia, 2021 p. 76). Busca-se com o desenvolvimento de aulas práticas desenvolver no educando a capacidade de observação, crítica e argumentação (HODSON, 1988 p. 53) e o gosto pela pesquisa observando as demandas regionais.

Na produção de conhecimentos a instituição conta ainda com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Ciência da Amazônia – GEPEC/AM, o Grupo de Estudos Históricos do Amazonas – GEHA e o Grupo de Estudos e Pesquisa em (Educação) Matemática e Tecnologias – Complexus. Conta também com: Núcleo de Estudo e Pesquisa em Astronomia – NEPA; Núcleo de Estudos Avançados em Matemática – NAEM; Núcleo de Estudos de Física; Núcleo de Estudos em Ensino de Química – NEEQ, Núcleo de Investigação da Cultura e Educação no Baixo Amazonas – NICEBA; Núcleo de Pesquisas e Estudos em ensino de Geografia Física. Núcleo de Pesquisas em Biologia de água doce – NPBio. Núcleo de Estudos Territoriais da Amazônia – NETAM e o Núcleo de Acessibilidade Prof^a Paula do Carmo Martins. (PPC de Pedagogia, 2021, p. 77).

A articulação ensino-pesquisa-extensão promovida permanentemente pelo CESP-UEA potencializa intercâmbios com a comunidade externa por meio de cursos de aperfeiçoamento, seminários, simpósios, ciclos de palestras, debates e eventos culturais. Assim, a instituição expressa entendimento de que

Cabe à universidade dedicar-se à formação do cidadão autêntico, pois sua função ultrapassa a formação do profissional, por isso é preciso considerar que o professor precisa da prática da pesquisa para ensinar bem e o estudante que

precisa da pesquisa para aprender eficaz e significativamente. (SEVERINO, 2009, p. 258).

No CESP os estudantes têm possibilidade de integrar grupos/núcleos de pesquisa, de participar de projetos de extensão e de concorrer a bolsas ofertadas por programas de iniciação científica, iniciação à docência, monitoria, residência pedagógica e tutoria. Fica evidente o reconhecimento de que “a universidade, além do cuidado com a formação voltada para o ensino, não pode se descuidar de uma preocupação com a formação do cientista da educação - aquele estudioso que se volta para os problemas que atingem a educação na sua interface social” (GHEDIN, 2004, p. 60–61).

3.4 Políticas de inclusão do CESP-UEA

A política de inclusão do CESP está referenciada no PDI da UEA e no Programa de Inclusão e acessibilidade para Pessoas com Necessidades Especiais (PIAPNE) instituído pela Resolução Nº10/2011 - CONSUNIV – UEA. Conforme foi descrito anteriormente tal programa defende um conjunto de ações voltadas à inclusão.

É imperativo ressaltar o CESP acolhe matrículas de estudantes com baixa visão, cegueira, baixa audição, surdez, autismo, comprometimento intelectual, físico e mobilidade reduzida. Para favorecer o atendimento às demandas de tais estudantes foi criado em 2017, o Núcleo de Acessibilidade Profª Paula do Carmo Martins. Esse Núcleo dispõe de uma sala de acessibilidade que se configura como um local de encontro, de troca de experiências e de explicitação das dificuldades enfrentadas. O espaço dispõe de tecnologias assistivas, computadores ligados à internet, recursos didáticos e de apoio ao desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Figura 22: Sinalização em Libras da sala de acessibilidade (Parte 1)



Fonte: Autora (2020)

Figura 23: Sinalização em Libras da sala de acessibilidade (Parte 2)



Fonte: Autora (2020)

Em se tratando da inclusão de surdos no CESP é necessário destacar que a história começou em 2015 quando o *campus* acolheu a matrícula de Cátia Maria Pontes, a primeira pessoa surda a ingressar na instituição, como discente do curso de Pedagogia. O ingresso deu por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)¹². Os desafios foram muitos, pois, naquele período a instituição não dispunha de intérprete de Libras. Esse fato exigiu a busca de parcerias com Secretaria Estadual de Educação do Amazonas. É necessário destacar que antes da criação do Núcleo de acessibilidade o CESP já havia recebido também um estudante com baixa visão. Nesse caso, foi necessário buscar parceria foi buscada com a Biblioteca de Braile de Parintins.

A política de inclusão de surdos no CESP foi potencializada com a aprovação do professor surdo Marlon Jorge de Azevedo no concurso para professor de Libras.

No espaço da profissionalização de um professor surdo discutindo teoria na universidade, por exemplo, já não é mais um membro dos marginalizados, dos descolados, mas a representação viva da competência atestada pelos acadêmicos. A pedagogia destes profissionais surdos é portadora de significados discursivos. (PERLIN; REIS, 2012, p. 43).

O primeiro edital para realização do Processo Seletivo Simplificado (PSS) para contratação de intérprete de Língua de Sinais (TILS) ocorreu em fevereiro de 2017. Puderam concorrer pessoas com proficiência em LIBRAS, com formação em nível superior. Nos editais seguintes a inscrição foi aberta para pessoas com formação em nível técnico desde que

¹² Mesmo sendo um Programa do Governo Federal, a UEA se dispôs a atuar como parceiras do Parfor.

habilitadas para a função. Os aprovados no processo seletivo ficaram vinculados aos respectivos colegiados (departamentos) nos quais haviam estudantes surdos.

Os problemas mais difíceis enfrentados pelos intérpretes no início do processo foram o número de horas trabalhadas e o número de acadêmicos surdos por turma. A instituição não dispunha de condições para garantir o revezamento de intérpretes a cada 20 minutos para evitar a ocorrência de problemas físicos como lesão por esforço repetitivo.

Seguindo as orientações expressas no Programa de Inclusão e Acessibilidade para Pessoas com Necessidades Especiais (PIAPNE-UEA, 2017) o CESP adotou também a política de contratação de tutores. Essa iniciativa foi regulamentada pela Resolução Nº 010/2011 CONSUNIV que no artigo 5º estabeleceu um programa de bolsa Tutoria para estudantes matriculados na mesma turma, período e curso do acadêmico com necessidades especiais. A escolha do tutor é feita pelo estudante que requer o atendimento. O artigo 9º dispõe que:

A Bolsa Tutoria será concedida pelo prazo de 1 (um) período letivo completo, podendo ser renovada por períodos sucessivos até o término do curso. Parágrafo Único - A Bolsa Tutoria poderá ser rescindida a qualquer tempo, por qualquer uma das partes, por comunicação escrita ou quando do seu vencimento.

O tutor precisa partilhar experiências relacionadas com as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão como alguém disposto a cooperar e aprender junto com o tutorado. Nesse sentido precisa participar de reuniões relativas às questões da política de inclusão como protagonista dessa história.

Figura 24: Reunião com estudantes surdos e tutores



Fonte: Própria Autora (2019)

O tutor precisa enviar mensalmente frequência e relatório das atividades realizadas para recebimento da bolsa no valor de R\$400,00 reais que, a partir de 2023, passou a ser de R\$600,00. No final da tutoria é emitido um certificado de horas acadêmicas.

Desde a sua criação o Núcleo de Acessibilidade tem realizado eventos acadêmicos relativos à inclusão. No campo da educação de surdos os eventos têm como objetivo principal promover a formação de intérpretes e tutores, abrir espaços de debates e reflexões sobre a política de inclusão e difundir a língua de sinais na cultura ouvinte. Isso é feito por meio de seminários, palestras, minicursos e oficinas.

Figura 25: Formação para intérpretes, tutores e surdos



Fonte: Autora (2019)

Figura 26: Formação para intérpretes, tutores e surdos



Fonte: Autora (2019)

Em todos os eventos, os estudantes surdos têm atuação efetiva, pois há entendimento de que a universidade é espaço de diferença, de protagonismo de todos os que dela fazem parte. Vale ressaltar que até 2022, o CESP contabilizou com 20 matrículas de acadêmicos surdos assim distribuídas: 4 (quatro) no curso de Licenciatura em Química, 4 (quatro) no curso de

Licenciatura em História, 4 (quatro) no curso de Licenciatura em Geografia, 3 (duas) no curso de Licenciatura em Matemática, 2 (duas) no curso de Licenciatura em Letras, 2 (uma) no curso de Licenciatura em Pedagogia e 1 (uma) no curso de Licenciatura em Física.

3.5 Pandemia de Covid-19: desafios para a inclusão de surdos

A pandemia por conta da COVID 19 reconhecida pela Organização Mundial de Saúde em março de 2020 alterou a rotina da população de todo o mundo. As trágicas mortes provocadas pelo vírus que se espalhava rapidamente por todo o globo exigiram isolamento social, obrigatoriedade do uso de máscaras, muitos cuidados sanitários.

No Brasil a política negacionista (contrária ao uso de máscaras, de vacinas e aos posicionamentos de cientistas) promoveu uma verdadeira catástrofe sobretudo em regiões mais carentes como a amazônica. O Amazonas foi um dos estados brasileiros mais afetados pela carência de leitos, de profissionais da saúde e de equipamentos médicos. Os conflitos políticos, as desinformações (*fakenews*), o elevado número de mortes diárias levou medo e insegurança para as muitas dimensões da vida humana.

No campo educacional a pandemia exigiu mudanças radicais na organização e desenvolvimento do currículo uma vez que impôs o ensino remoto por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação. Foi preciso reinventar o modo de ensinar e de aprender sem que houvesse tempo para isso. Numa linguagem metafórica coloquial, foi como “consertar a roda da carroça com ela andando”. As estratégias de flexibilização do espaço e tempo educacional fez com que o que antes era “normal” passasse a ser “anormal”, condenável pois cada um deveria permanecer no seu isolamento. As *lives* deram lugar ao que outrora eram em salas de aula ou auditórios. Em lugares mais remotos, sem acesso à internet, foi necessário foi necessário usar o rádio como meio de comunicação entre professores e alunos.

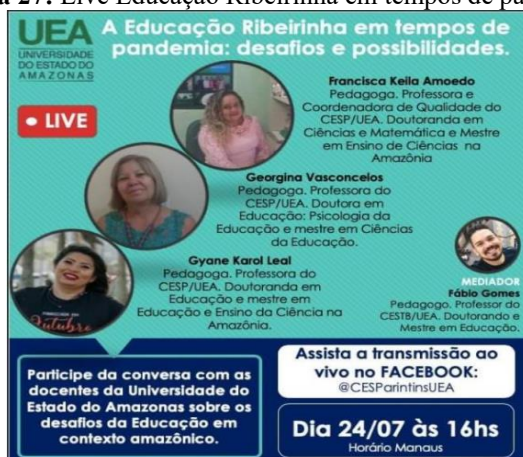
Para atender as necessidades de estudantes mais carentes em termos econômicos, as instituições educacionais públicas adotaram programas de auxílios conectividades que distribuíram chips, celulares e computadores para professores e estudantes. No âmbito da educação superior os restaurantes universitários foram fechados o que impeliu à distribuição de bolsas (ajuda financeira) para ajudar na alimentação e em outros gastos inerentes ao processo educativo.

Na pandemia, o trabalho dos intérpretes torna-se mais intenso e complexo porque as aulas passaram a ser realizadas *on-line* e/ou de forma híbrida, mantendo o distanciamento físico entre professor-intérprete-estudante. Vale ressaltar que no interior do Amazonas ocorrem

problemas frequentes de conexão de internet, fato que tornou o processo educativo caótico e complexo. Essa constatação exigiu a distribuição de chip para os estudantes e a contratação de maior número de intérpretes de Libras.

No CESP o Núcleo de Acessibilidade continuou atuando por meio da realização de lives, reuniões, estudos, pesquisa e eventos realizados de forma remota como fica ilustrado nas imagens apresentadas a seguir:

Figura 27: Live Educação Ribeirinha em tempos de pandemia



Fonte: Autora (2020)

Figura 28: Lives Lei da Libras 18 anos



Fonte: Própria Autora (2020)

Figura 29: Live Ciclo de palestras para acadêmicos surdos da UEA



Fonte: Azevedo (2021)

As atividades em alusão à Lei de Libras foram realizadas no mês de abril de 2020 numa parceria entre a comunidade surda do CESP-UEA e da UNIR *campus* de Vilhena. Buscou com esses eventos compartilhar experiências e saberes produzidos por professores e estudantes (surdos e ouvintes) das duas instituições.

Figura 30: Live I Ciclo de Palestra para Surdos



Fonte: LUCUSBI (2021)

A socialização do estudo “Protagonismo de surdos nas políticas de inclusão da UNIR *campus* de Vilhena” realizado pela Fernanda Emanuelle Souza de Azevedo no curso de mestrado em educação foi outro evento promovido com a participação do Núcleo de Acessibilidade do CESP-UEA. Os estudantes surdos participaram dessa formação de modo ativo manifestando dúvidas e opiniões sobre a inclusão. Os pressupostos teóricos, a metodologia, as análises e os resultados apresentados pela autora serviram para animar a participação dos estudantes surdos do CESP-UEA no estudo que aqui é apresentado.

4 O CAMINHO DA PESQUISA

*Vai um canoeiro, no murmúrio do rio
No silêncio da mata, vai, já vai canoeiro...
Enfrenta o banzeiro nas ondas dos rios
E das correntezas vai o desafio, já vai canoeiro...*

(Ronaldo Barbosa, 1994)

Conforme foi apontado anteriormente, esta tese foi orientada pelo propósito de analisar as narrativas de acadêmicos surdos sobre suas experiências no curso de Licenciatura em Química do CESP-UEA, a fim de visualizar aspectos pedagógicos demandados pela pessoa surda. Esse escopo impeliu à busca de amparo teórico no campo dos Estudos Surdos centrando atenção em escritos de pesquisadores surdos por entender que esses representam vozes do povo surdo na luta por seus direitos, incluindo a educação.

Do ponto de vista metodológico este estudo foi referenciado em postulados da pesquisa participante (BRANDÃO; BORGES, 2007) tendo como horizonte a produção de respostas para a seguinte questão (problemática de pesquisa): Quais demandas pedagógicas emergem de narrativas de acadêmicos surdos sobre suas experiências no curso de Licenciatura em Química do Centro de Ensino Superior de Parintins (CESP), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA)? Partimos do entendimento de que os acadêmicos envolvidos nesse estudo atuariam como pesquisadores e pesquisados ao mesmo tempo. Em todo o processo eles teriam o que dizer, o que ensinar e o que aprender. Essa concepção de pesquisa configura-se como rede de conversação que tem dimensão pedagógica e política, pois exige descentralização da relação saber-poder.

Em suas diferentes vocações, as *pesquisas participantes* atribuem aos agentes populares diferentes posições na gestão de esferas de poder ao longo do processo da pesquisa, assim como na gestão dos processos de ação social dentro da qual a *pesquisa participante* tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa. (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 53).

Essa metodologia de trabalho leva em conta aspectos como: complexidade da realidade social (considerada na sua totalidade e dinâmica); singularidades da vida cotidiana e das experiências dos participantes; relações entre o fenômeno estudado e os fluxos vividos na história do grupo social em questão; relação sujeito-sujeito e não sujeito-objeto como é proposto no viés positivista; reconhecimento de que todos os participantes têm o que dizer, o que ensinar

e o que aprender; e possibilidades de produção de resultados que possam interferir nas práticas, visando à transformação social.

4.1 Os primeiros passos no desenvolvimento da pesquisa

Comparamos a realização desta tese como à lida de um canoeiro amazônida cantada na epígrafe desse capítulo. Assim como um canoeiro que enfrenta os desafios impostos pelo Rio-Mar, nós também enfrentamos murmúrios, silêncios, correntezas, banzeiros e agitações, conforme como pode ser observado nas descrições do percurso metodológico.

O ponto de partida para produção de dados empíricos foi um levantamento do número de estudantes surdos ou com deficiência auditiva que integravam o corpo discente do CESP/UEA no período corresponde ao início desta pesquisa. Os dados foram sistematizados no quadro que segue.

Quadro 02: Demonstrativo de ingresso de acadêmicos surdos do CESP

Acadêmico	Curso	Entrada	Cota	SIS
Salomão Rocha	Matemática	2017	X	
Luan Souza Duarte	Geografia	2017		X
Vivaldo Ramos	Química	2018	X	
Amanda Karoliny Reisda Silva	Matemática	2018	X	
Erick Pantoja Vinente	Letras	2018	X	
Iane da Silva e Silva	História	2018		
Sandy Cativo Batista	História	2018	X	
Raphael Brunno Godinho Rossy	Química	2019		
Ian da Silva e Silva	Química	2019	X	
Marcos Nunes Magalhães	Química	2019		
Nandara Maia Silveira	Pedagogia	2019	X	
Adson Gomes Mendes	Matemática	2019	X	
Maria Gláucia de Souza dos Santos	Geografia	2019	X	
Maria de Fátima Ribeiro Cativo	Geografia	2019		
Paulo Victor de Souza Brandão	Geografia	2019	X	
Isaqueu da Silva e Silva	Física	2019	X	
Chrysttian Mayer	Pedagogia	2020	X	
Sâmea dos Santos da Silva	História	2020	X	
Elian Teixeira Picanço	História	2020		
Luiz Felipe Viana da Silva	Letras	2021		X

Fonte: Autora (2023)

Esses dados indicam que dos 20 acadêmicos surdos, 13 ingressaram na instituição por meio de cota, 7 entraram nas vagas de ampla concorrência e 2 pelo Sistema Integrado Seriado

(SIS)¹³, evidenciando assim, a importância da política de cotas como possibilidade de acesso à Educação Superior. Indicam também que, no CESP, os cursos que mais têm atraído estudantes surdos são as licenciaturas em Química, História e Geografia (cada um com 4 ingressos), seguidos de Pedagogia e Letras (cada um com 2 ingressos) e de Física aparece com apenas 1 (um) ingresso. Vale ressaltar que todos os cursos citados são de Licenciatura.

O início da pesquisa deu-se em 29 de junho de 2019, quando realizamos uma reunião com estudantes surdos do CESP para apresentar a proposta de realização de uma pesquisa participante. A reunião contou com a presença da professora Tânia Maria de Lima, orientadora desta tese. Na referida reunião explicamos que a metodologia adotada demandaria a participação de estudantes surdos como parceiros da pesquisa, mas não como meros informantes. Deixamos claro que a participação não era obrigatória e demandaria de cada participante disposição para responder algumas perguntas e para produzir narrativas sobre suas respectivas histórias de vida. As narrativas deveriam dar destaque às experiências vivenciadas na trajetória escolar, notadamente na Educação Superior.

Esclarecemos que a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que regulamenta a ética em pesquisa, capítulo III, artigo 5º, inciso 1º, estabelece que o envolvimento na pesquisa deve acontecer de maneira espontânea, clara e objetiva, mantendo um clima de confiabilidade, que assegure comunicação plena e interativa. Portanto, a qualquer momento, os participantes poderiam desistir do estudo sem que isso acarretasse qualquer prejuízo.

A princípio pensamos em incluir estudantes de cursos que se formam professores e podem ensinar Ciências Naturais no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio. Isso implicaria no envolvimento de estudantes dos cursos de Química, Física e Pedagogia. Seguindo orientações da banca avaliadora do Seminário de Pesquisa I (disciplina do currículo do curso de doutorado da REAMEC) optamos por focar o estudo no curso de Química pelo fato de ter 4 (quatro) estudantes surdos.

Definimos os seguintes critérios para envolvimento no processo de configuração da pesquisa: ser acadêmico do CESP; ser aluno de um curso de Licenciatura em Química; E reconhecer-se como surdo.

4.2. Curso de Licenciatura em Química como campo deste estudo

¹³O SIS é um processo seletivo realizado durante os três anos do Ensino Médio. As provas têm conteúdo relativo ao que é estudado em cada ano e a pontuação é cumulativa.

O Curso de Licenciatura em Química oferecido no Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP) foi autorizado pelo Decreto Estadual nº 21.963/2021. É realizado na modalidade presencial, com o propósito de formar professores para o ensino de Ciências Naturais e de Química para atender as demandas urbanas e rurais da região do Baixo Amazonas. Houve entendimento de que:

Para Parintins, este curso tem uma importância singular, pois, além de atender a demanda local também recebe estudantes de vários lugares da Região Amazônica. Esse fato vem exigindo dos docentes um olhar diferenciado para o conhecimento que envolve as diferentes modalidades disciplinares e para aquele saber que o estudante traz da sua realidade social, considerando as vivências e experiências dos estudantes para que possam tecer diálogos entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais que compreendem a história de vida de cada sujeito que se insere ao contexto universitário neste município (PPC QUÍMICA-CESP/UEA, 2021, p. 26).

A cada processo seletivo são ofertadas a cada entrada 40 vagas, sendo 16 pelo Sistema de Ingresso Seriado (SIS) e 24 por meio do vestibular, distribuídas em distintos grupos, contabilizando assim quatro turmas: duas (matutino), uma (vespertino) e uma (noturna). No ano de 2018 por meio do Sistema de Ingresso Seriado (SIS) foi aprovado o primeiro acadêmico surdo no curso. Nos anos seguintes foram aprovados mais 3 (três), totalizando 4 (quatro) acadêmicos surdos em 2020.

No CESP o curso de Química dispõe da seguinte estrutura física: 01 sala da coordenação, 01 secretaria, 01 sala para os professores doutores, 03 salas de aula, 01 Núcleo de Ensino de Química e Práticas Pedagógicas (NEQPP) e 03 laboratórios. Os laboratórios foram denominados por nomes: Laboratório de Química, Ensino e Pesquisa Prof. Dr. “Juan Ricardo”; Laboratório de Educação Química e Saberes Primevos (LEQSP); e Laboratório de Graduação em Química.

Em 2023, o curso de Química possui um quadro docente constituído por 07 (sete) professores efetivos, sendo 05 (cinco) com doutorado e 02 (dois) com mestrado. Conta também com a atuação de uma professora voluntária com título de especialista. O trabalho administrativo é feito por um secretário e um técnico de laboratório.

O currículo do curso está organizado em áreas conforme é descrito a seguir: 1. Abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA); 2. Abordagem Temática; 3. Currículo; 4. Didática e Prática de Ensino; 5. Educação Ambiental; 6. Educação Lúdica; 7. Educação e Etnoconhecimento. Com essa configuração se busca atender as orientações expressas na LDB de 1996 e promover “nova cultura de formação docente envolvendo mudanças sociais e culturais, evoluções científicas e tecnológicas, experiências e vivências

cotidianas; valorização do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. (CESP-UEA, 2001).

O PPC aponta a necessidade de se manter um olhar reflexivo sobre os conhecimentos inerentes às disciplinas que integram o currículo, buscando estabelecer relações com as escolas de Educação Básica e com a realidade social da Amazônia, valorizando saberes e práticas tradicionais.

[...] o curso vem desenvolvendo ações no âmbito da valorização e popularização da Ciência; contribuindo com as escolas de educação básica oferecendo reforço escolar e divulgando as práticas que envolvem as populações tradicionais visando melhorias na qualidade de vida. As rodas de conversas, oficinas temáticas, atividades de educação ambiental, educação nutricional e as práticas tradicionais desenvolvidas no âmbito do Laboratório de Educação Química e Saberes Primevos, são ações que envolvem pessoas da comunidade, os professores e acadêmicos do curso. (PPC QUÍMICA-CESP/UEA, 2021, p. 36).

Embora o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Química não tenha feito uma explicitação clara da política de inclusão de pessoas com deficiência ela ocorre na prática com a presença de estudantes surdos. Para tanto o curso conta 02 (duas) intérpretes de Libras e com o apoio do Núcleo de Acessibilidade. É necessário ressaltar que a inclusão de estudantes surdos no curso foi feita sem que os professores tivessem oportunidade de ter algum tipo de formação pedagógica na área.

Vale destacar que dos 07 (sete) professores efetivos que integram o corpo docente do curso apenas 02 (dois) tiveram a disciplina Libras como parte da formação. Dessa forma, a interação professor-acadêmico surdo é feita pela mediação dos intérpretes de Libras e/ou dos tutores.

4.3 Participantes do estudo

Conforme foi descrito anteriormente, a opção pelo curso de Licenciatura em Química do CESP-UEA como cenário deste estudo, restringiu o número de participantes a quatro acadêmicos surdos cujo perfil é apresentado no seguinte quadro:

Quadro 03: Acadêmicos surdos participantes deste estudo

Acadêmico	Idade	Período	Domínio da Libras	Condição profissional
Vivaldo Ramos	26	8º período	Sim	Estudante e trabalhador
Ian da Silva e Silva/ Cota	26	8º período	Sim	Estudante
Marcos Nunes Magalhães	26	8º período	Sim	Estudante
Raphael Brunno Godinho Rossy	33	8º período	Não totalmente	Estudante

Fonte: Autora (2023)

Esses dados apresentam que os estudantes surdos que integram o corpo discente do curso de Licenciatura em Química do CESP-UEA são do sexo masculino, sendo 03 (três) com idade compatível a que é prevista para estudo na Educação Superior e 01 (um) com idade acima dos 30 anos. Todos têm domínio parcial ou total da Língua de Sinais e conciliavam trabalho, estudo e família.

Entendemos que embora o número de participantes deste estudo tenha sido inferior ao que havíamos previsto inicialmente, ainda é representativo, pois os quatro estudantes já haviam vivenciado experiências acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão. Participaram de programas remunerados como bolsa de monitoria, iniciação à docência, iniciação científica, sendo que dois moravam na Casa do Estudante Universitário e tinham direito ao auxílio vulnerabilidade social.

Quadro 04: Atuação dos participantes deste estudo em Projetos e Programas acadêmicos.

Acadêmico Surdo	Projetos	Programas
Vivaldo de Souza Ramos	Projeto de Extensão: Fazendo ciências através de atividades lúdicas no ensino de química e física, no CESP-UEA (2019).	Programa de Monitoria (2018; 2022). PIBID (2018). Residência Pedagógica (2021-2022).
Ian da Silva e Silva	Projeto de Extensão: Formação contínua para o processo de inclusão nas escolas do campo que atendem Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental do Município de Parintins (2019). Projeto de Extensão: O Núcleo de Acessibilidade CESP-UEA: Espaço de inclusão e formação (2022). Projeto de Extensão: Saúde e Educação: Formação contínua em Libras aos Profissionais da área de saúde do Município de Parintins (2023).	Programa de Monitoria (2023)
Marcos Nunes Magalhaes	Projeto de Extensão: Horta Universitária: socializando ciência e compartilhando saberes? na casa do estudante no Município de Parintins (2019). Projeto de Extensão: Isolamento social com socialização digital :Uma experiência na casa do estudante em Parintins (2020). Projeto de Extensão: Fazendo ciências através de atividades lúdicas no ensino de química e física, no CESP-UEA (2022).	Programa de Apoio à Iniciação Científica do Amazonas (PAIC 2022-2023).
Raphael Brunno Godinho Rossy	Projeto de Extensão: Formação contínua para o processo de inclusão nas escolas do campo que atendem Educação Infantil e séries iniciais do	

	Ensino Fundamental do Município de Parintins (2019) Projeto de Extensão: O Núcleo de Acessibilidade e o atendimento remoto: Estudos para formação pedagógica <i>online</i> (2020). Projeto de Extensão: Fazendo ciências através de atividades lúdicas no ensino de química e física, no CESP-UEA Projeto de Extensão: O Núcleo de Acessibilidade CESP-UEA, um espaço de inclusão e formação. (2022)	
--	---	--

Fonte: Autora (2023)

Além desses projetos e programas, os quatro acadêmicos frequentam o Núcleo de Acessibilidade participando de atividades realizadas na modalidade presencial e na modalidade remota (*online*), incluindo eventos realizados em outras instituições. Três deles têm trabalhos publicados em *e-book* e na Revista de Extensão Universitária da UEA.

Quadro 05: Publicações em revistas e e-book no formato PDF

Publicações em e-books		
Tema	Dados da Catalogação na Publicação	Ano
Educação, ciências e matemática: formação inicial e continuada de professores.	ISBN: 978-65-991751-6-9. DOI: 10.46898/rfb.9786599175169	2020
Educação, ciências e matemática: reflexões sobre o ensino e a formação de professores.	Inclui referências bibliográficas ISBN 978-65-00-06763-7	2020
Educação matemática e inclusão: fortalecendo saberes, construindo experiências.	ISBN: 978-65-89963-20-2 DOI: 10.29327/545131	2021
Educação em ciências e matemática: dilemas e desafios contemporâneos.	ISBN: 978-65-5889-075-1 DOI: 10.46898/rfb.9786558890751	2021
Educação em ciências e matemática: conectando experiências e saberes na Amazônia Legal.	ISBN: 978-65-89963-04-2 DOI: 10.29327/541477	2021
Educação, ciências e matemática: entre locais e fronteiras epistemológicas.	ISBN: 978-65-89963-23-3 DOI: 10.29327/545128	2021
Educação matemática e ciências: reflexões sobre ensino e formação docente.	ISBN: 978-65-89963-22-6 DOI: 10.29327/545132	2021
Educação matemática inclusiva: relatos de experiência e saberes docentes.	ISBN: 978-65-89963-43-1 DOI: 10.29327/556611	2022
Revista de Extensão Universitária da UEA		
Analisando o processo de formação continuada para o desenvolvimento da inclusão nas escolas do campo no município de Parintins	ISSN 25255347 7 Edição	2021

Fonte: Autora (2023)

4.4. Processo de produção das narrativas sobre experiências como estudante surdos

A produção de narrativas sobre histórias de vida se deu após esclarecimentos sobre os pressupostos e a dinâmica da pesquisa participante. Solicitamos então, que os quatro acadêmicos surdos do curso de Licenciatura em Química assinassem o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a Declaração de participante (anexos 00, 00, 00 e 00). Na ocasião, realçamos o que está disposto na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, mais especificamente, no Capítulo III, artigo 9º. São direitos dos participantes:

- I – ser informado sobre a pesquisa;
- II – desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
- III – ter sua privacidade respeitada;
- IV – ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
- V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
- VI – ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei;
- VII – o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa. (BRASIL, 2016, p. 7).

Todos esses itens foram devidamente colocados no documento que foi assinado. Cada participante recebeu uma cópia do seu respectivo documento. Realizamos uma consulta sobre a identificação ou não dos participantes da pesquisa. Todos os acadêmicos demonstraram o desejo de ter o nome revelado na tese em face do reconhecimento de que, para uma pessoa surda, difundir narrativas sobre suas experiências de vida é uma forma protagonismo pessoal e social do povo surdo. Esse posicionamento coaduna com a ideia de que protagonismo é a forma que a pessoa surda tem de “expor suas ideias, sentimentos e posicionamentos perante a sociedade, atribuindo-lhes independência, fortalecendo à língua e, inerentemente, ao povo surdo”. (GIANOTTO, 2020, p. 36).

É essencial frisar que o movimento surdo conseguiu conscientizar a sociedade de que os surdos estão presentes. Fragmentar o discurso da igualdade padronizada no seio social foi fundamental para se discutir as peculiaridades de cada sujeito enquanto grupo social. Foi necessário fragmentar também o discurso padronizado que estigmatizava o povo surdo assim como todos os grupos de minorias sociais para inserir e solidificar o povo surdo no paradigma social. (GIANOTTO, 2020, p. 84).

Ficou combinado que o processo de produção das narrativas seria coordenado pela pesquisadora proponente como parte da metodologia empregada na escrita da sua tese de doutorado. Todavia, cada participante ficaria de posse de sua respectiva narrativa para utilizá-la na produção de trabalhos acadêmicos (Trabalho de Conclusão de Curso, monografias, artigos etc.) e/ou para outras finalidades, tais como a publicação de livros de literatura.

É necessário destacar que a produção dos dados empíricos utilizados nesta tese se deu em dois momentos: antes da pandemia causada pela Covid-19 e no retorno às atividades presenciais, conforme explicamos a seguir.

4.4.1 A Pesquisa Participante antes da pandemia causada pela Covid-19

No desenvolvimento da pesquisa participante que deu base a esta tese, buscamos abrir espaços para participação de todos os estudantes surdos que buscaram apoio do Núcleo de Acessibilidade do qual fazemos parte como professora da disciplina de Libras. Todos os interessados (estudantes surdos do CESP, intérpretes e docentes) puderam participar das reuniões, dos estudos e dos eventos que promovemos.

Em 2019, antes da pandemia, as reuniões foram realizadas na sala do Núcleo de Acessibilidade do CESP/UEA. A princípio elas ocorreram quinzenalmente, das 17h30min às 18h30min. A opção por esse horário foi feita para favorecer a participação dos que trabalhavam durante o dia e estudavam à noite. Sempre que possível, era servido um lanche com partilha de alimento. A agenda das reuniões e estudos foi sofrendo alterações para contemplar demandas dos participantes. O quadro apresentado a seguir sistematiza algumas das atividades realizadas em 2019, na modalidade presencial.

Quadro 06: Etapas de desenvolvimento da pesquisa 2019.

Mês	Descrição das atividades
Julho	- Apresentação da proposta de realização da pesquisa participante - Encaminhamentos para elaboração do projeto de pesquisa participante.
Agosto	- Leitura do livro <i>O despertar do silêncio</i> (2004). Autobiografia da pesquisadora surda Shirley Vilhalva. - Continuação da leitura do livro <i>O despertar do silêncio</i> (2004).
Setembro	- Diálogo sobre a relação da história da escritora Shirley Vilhalva com a dos acadêmicos surdos. - Pesquisas sobre a Professora-pesquisadora Karin Lilian Strobel e discussão sobre suas contribuições teóricas na área da Educação de Surdos.
Outubro	- Pesquisa sobre a Professora-pesquisadora Gladis Perlin e discussão sobre suas contribuições teóricas na área da Educação de Surdos. - Continuação dos debates sobre as autoras.
Novembro	- Diálogos sobre questões relativas ao campo dos estudos surdos. - Orientações sobre produção de narrativas de história de vida, tendo como referência o livro <i>Despertar do silêncio</i> de Shirley Vilhalva.
Dezembro	- Planejamento das atividades de pesquisa no ano de 2020.

Fonte: Autora (2021).

Dentre as atividades realizadas em 2019, a mais significativa para esta pesquisa foi a leitura do livro “O despertar do Silêncio” de Shirley Vilhalva. Os participantes mostraram-se animados para a produção das narrativas de suas histórias de vida, reconhecendo que a pessoa surda não é um corpo com defeito e sim uma pessoa que tem direito de ser diferente por fazer uso de uma língua própria e por produzir uma cultura singular.

Na ocasião foram estabelecidas muitas aproximações entre as histórias narradas pela autora e as experiências vivenciadas pelos acadêmicos surdos, notadamente, no que diz respeito

à vida da criança surda numa família ouvinte e na escola regular (de ouvintes). Ficou evidenciado que a história de vida de uma pessoa surda é marcada por momentos de alegria, tristezas, aprendizados e muitos desafios. Foi realçada a importância de cada um narrar sua história de vida para uma possível publicação na forma de artigo, livro e/ou de trabalhos curriculares.

A pandemia provocada pela Covid-19, reconhecida em março de 2020, alterou profundamente a dinâmica da vida de toda a humanidade, exigindo mudanças radicais em vários setores, principalmente, na educação. As atividades do nosso projeto de pesquisa participante foram prejudicadas porque três acadêmicos surdos voltaram às localidades de origem para enfrentar a pandemia junto dos respectivos familiares. A comunicação tornou-se difícil porque não havia conexão de internet onde eles estavam. Em tais situações foi necessário criar outras estratégias para manter a comunicação entre os estudantes e as instituições de ensino. O caminho adotado foi o envio de atividades por meio de barcos. Os estudantes ribeirinhos recebiam o material enviado, respondiam as atividades solicitadas pelos professores e devolviam-nas também por meio de barcos.

Para um estudante surdo que não tinha acesso às informações sobre as causas e os impactos da pandemia na vida humana, que estava distante da universidade, que não tinha apoio de intérpretes, tutores e do Núcleo de Acessibilidade a continuidade dos estudos sobre outro formato (recebimento e envio de materiais via barco), se tornou muito difícil e resultaram em reprovações e desistência. Por isso, ficaram desperiodizados¹⁴.

Para nós que vivemos no interior da Amazônia nos anos de 2020 e 2021 deixaram marcas indeléveis. Fomos afetados pela dor de perda de pessoas queridas, pelo medo e insegurança diante da falta de políticas efetivas para enfrentamento da dolorosa e inédita pandemia. Mesmo sob efeitos da ansiedade seguimos trabalhando em condições adversas e em formatos que não haviam sido experimentados.

Nos dois anos mais graves da pandemia nossas atividades foram: leituras individuais sobre temáticas relativas ao nosso objeto de estudo; participação nas reuniões e eventos promovidos pelo grupo de estudos coordenado pela professora Tânia Lima. Tais eventos ocorreram por uma parceria entre o Núcleo de Acessibilidade do CESP-UEA e a Linha de pesquisa Língua, Identidade e Cultura Surda Bilinguismo e Inclusão (LICUSBI) da

¹⁴Na UEA usa-se o termo “periodizado” para se referir ao aluno que acompanha o ritmo da grade curricular e “desperiodizado” para o aluno que tem atraso no tempo previsto para integralização das disciplinas do curso.

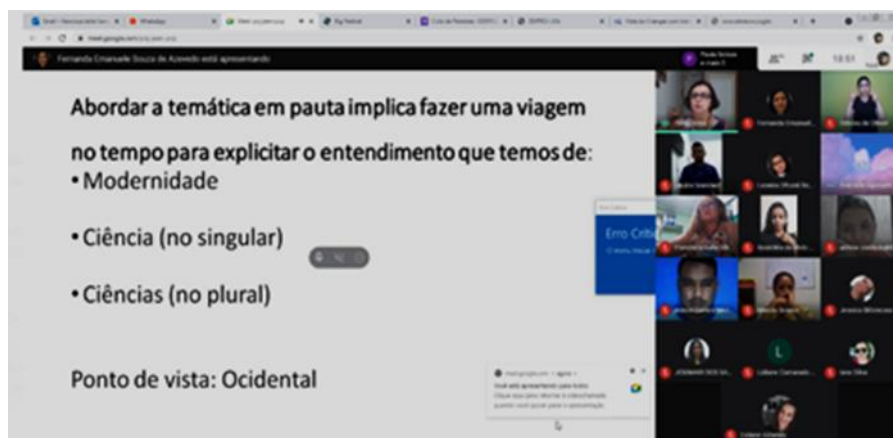
Universidade Federal de Rondônia, *campus* Vilhena. O quadro apresentado a seguir apresenta os eventos realizados:

Quadro 07: Eventos realizados em 2020-2021

Título do evento	Data	IES Proponente	Modalidade
A docência na educação superior: narrativa das diferenças políticas de sujeitos surdos.	21/04/2020	Dra. Flaviane Reis Instagram @isaacksaymon	Online
Palestra: Lei de Libras 18anos	24/04/2020	CESP-UEA Palestrantes: Msc. Francisca Keila de Freitas Amoedo Msc. Danilza Teixeira (UFAM) Esp. Cátia Maria Pontes (SEMED)	Online
Defesa de mestrado “Educação em ciências naturais para estudantes surdos: potencialidades de uma plataforma virtual”	01/06 2020	PPGECN/IF/UFMT Autor: Joelson Marcelo de Miranda	Online
Live: I Ciclo de Palestra para estudantes surdos CESP-UEA	30/04/2021	CESP-UEA e Grupo de pesquisa GEPELISA Msc. Marlon Jorge Azevedo Msc. Marcos Roberto Santos	Online
Palestra: “Compartilhando experiências e socializando saberes”	24/02/2021	CESP e da UNIR <i>campus</i> de Vilhena	Online
Apresentação de dissertação “Protagonismo de surdos nas políticas de inclusão da UNIR <i>campus</i> de Vilhena”	26/02/2021	LICUSBI e Núcleo de Acessibilidade/CESP-UEA Autora: Fernanda Emanuele Souza de Azevedo	Online
"Modernidade, ciência e ciências"	06/05/2021	LICUSBI e Núcleo de Acessibilidade/CESP-UEA Palestrante: Dra. Tania Maria Lima	Online

Fonte: Autora (2021)

Considerando a dificuldade de acesso à internet, os participantes da pesquisa participaram de algumas atividades *online* por meio de *lives* no *Youtube* e *Instagram*, eventos estes que puderam socializar as experiências da comunidade surda no Ensino Superior, onde foi possível conhecer pesquisas que trazem narrativas sobre experiências, palestras baseadas na legislação que de Libras, onde direitos e deveres são citados, todavia, ainda não efetivados. A participação em defesas de mestrados voltadas para estudantes surdos por meio de plataforma virtual. *Lives* em parceria com grupo de pesquisa, envolvendo discussões referente “Modernidade, Ciência e Ciências”, deixando claro as distintas colocações.

Figura 31: Live Modernidade, Ciência e Ciências

Fonte: Autora (2021)

As campanhas de vacinação contra a Covid-19 possibilitaram o retorno das atividades semipresenciais em 2021. Então, foi possível retomar o processo de produção de narrativas sobre experiências de vida como pessoa surda dando centralidade à trajetória estudantil. Iniciamos com o acadêmico Marcos, único dos participantes da pesquisa que decidiu permanecer em Parintins durante a pandemia.

Buscamos realçar o conceito de narrativas como “um discurso conectado com a invenção, criação e manutenção das práticas culturais e das identidades e representações que elas produzem.” (KARNOPP; KLEIN, 2016, p. 96). Fizemos uso da palavra experiências na concepção apresentada por MACEDO (2016, p. 36) – como aquilo que é decorrente de ideias e acontecimentos vividos pelo sujeito, como forma de compreender as situações experienciadas e esses acontecimentos geram saber, em que “[...] experiência e subjetividade são inseparáveis nas suas constituições [...] a experiência institui uma memória incorporada, ou seja, o corpo cria e, ao mesmo tempo, é a habitado pela experiência”.

As narrativas foram produzidas em duas etapas: I – relativa às histórias de vida no contexto familiar e na escola de educação básica; II – Experiências vivenciadas como acadêmicos surdos no curso de Licenciatura em Química do CESP-UEA. Elas foram produzidas em Libras (sinalizadas) de forma individual, conforme agendamento prévio. As imagens e o áudio que produzimos simultaneamente (em Português) foram gravadas em vídeo para posterior conferência. Buscamos não interferir no processo para que os acadêmicos narrassem livremente suas histórias.

As transcrições de áudios para textos escritos em *Word* foram feitas inicialmente por meio do aplicativo *Transcriber*, aplicativo é muito utilizado pela comunidade surda, uma vez que possibilita a transcrição de forma mais rápida nas mensagens de áudio que circulam em

grupos de *WhatsApp* para texto escrito, depois recorremos ao *Vb Audio*, pois ele é um aplicativo que capta apenas o som interno da gravação sem ruídos. Utilizamos o *Google Drive* para encaminhar e receber os textos como fonte de memória e armazenamento do material produzido.

Em 2022, o processo de produção das narrativas com todos os participantes foi longo, pois demandou muitas idas e vindas. Os textos em *Word* foram analisados pelos respectivos autores para possíveis correções, supressões ou complementações. Vale ressaltar que cada narrador produziu sua história de maneira singular, no seu ritmo, recuperando informações da memória das experiências vividas. Sugerimos que, se necessário, buscassem informações com os pais e/ou parentes, professores, intérpretes, fotos, documentos pessoais, materiais produzidos nas escolas e na universidade.

A partir do projeto, pensando em futuras divulgações, partindo dos surdos em formação na universidade, foi criado o *Gmail* acessibilidade.uea.parintins@gmail.com e, por seguinte, criamos o canal no *Youtube*, o CESP#UEA Acessibilidade. O canal atende a todos os surdos que queiram divulgar os trabalhos realizados dentro da universidade e em espaços não-formais.

Com o avanço da tecnologia nas últimas décadas, diferentes *softwares* estão disponibilizados para análises de dados qualitativos. Alguns deles permitem fazer análises de conteúdo a partir das codificações, dos agrupamentos de palavras e de expressões verbais sob a forma de indicadores estatísticos, tabelas, gráficos, quadros e nuvem de palavras¹⁵ produzidas pelo computador. Neste estudo fizemos uso do *Iramuteq*.

[...] um *software* gratuito e desenvolvido sob a lógica da *open source*, licenciado por GNU GPL (v2). Ele ancora-se no ambiente estatístico do *software* R e na linguagem *python* (www.python.org). Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras). (CAMARGO; JUSTO, 2013, p.515).

O *software* foi instalado no notebook da pesquisadora e de dois participantes da pesquisa, foi feito o download do *software* R, em seguida, o download do *software Iramuteq* para a instalação de ambos os programas. Essa tecnologia oferece análises estatísticas textuais clássicas; pesquisa de especificidades a partir de segmentação definida do texto (análise de contraste de modalidades de variáveis); Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

¹⁵ Nuvem de palavra: expressão reconhecida pelo FLiP, mas ainda não se encontra no Dicionário *Priberam*. FLiP (*Fast-Local-Internet-Protocol*) é uma suíte de protocolos de *internet* que provê transparência, segurança e gerenciamento de rede.

conforme o método descrito por Reinert (1987; 1990); Análise de similitude de palavras presentes no texto; e Nuvem de palavras.

Nuvens de palavras configurariam discursos e novos sentidos. Teriam a oferecer quadros conceituais úteis à síntese, sistematização e compreensão enriquecida de um conjunto de ideias que poderiam subsidiar proposições. Nuvens de palavras (NP) são imagens usualmente apresentadas como ilustração à leitura superficial do senso comum. O tamanho de cada palavra indica sua frequência, admitida como proxy da relevância de determinada temática (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 516).

Organizamos as narrativas em *Word* conforme o tutorial do *Iramuteq* para constituir o *corpus* I (relativo ao contexto familiar e às experiências na Educação Básica) e o *corpus* II (relativo às experiências como discente do curso de Licenciatura em Química). Após a submissão dos dois *corpus* às análises de conteúdo realizadas pelo *software Iramuteq*, obtivemos dois dendogramas e as nuvens de palavras correspondentes às classes.

É necessário destacar que os *softwares* não fazem a análise de conteúdo conforme é exigido na produção, porém, auxiliam na organização dos dados facilitando o trabalho dos pesquisadores. Nos dois capítulos que seguem apresentamos os resultados das nossas análises no esforço de visualizar elementos que possam contribuir com as reflexões sobre a Pedagogia Surda.

5 HISTÓRIAS DE VIDA DE SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE A PEDAGOGIA OUVINTISTA E A PEDAGOGIA SURDA

...eu vim de além da calha
imensa desse rio
na correnteza remei muito pra chegar
e enfrentei o vento forte e a pororoca
só pra ver tua procissão.

(Cezar Moraes, 2001)

Com a letra da toada “Romeiro de São José” que por meio da melodia vem declamando os desafios do percurso caminhado, a distância, as correntezas que nos lembra o quanto por várias vezes o vento forte que nos faz ter medo diante da pororoca da vida é o mesmo vento nos faz seguir em frente, pois falar de uma Pedagogia Surda, partindo das narrativas apresentadas pelos professores surdos em formação jamais foi e nem seria uma tarefa fácil. Buscamos trazer elementos da cultura amazônica para situar as histórias de vida narradas por quatro acadêmicos surdos que participaram deste estudo. Tais histórias referem-se, especialmente, às experiências vivenciadas no contexto familiar e na escola de educação básica.

Conforme foi referido no capítulo teórico-metodológico, as narrativas foram produzidas individualmente em Libras e gravadas em vídeo, a partir do agendamento prévio de temas a serem abordados. Os textos das narrativas produzidas por cada um dos participantes foram transcritos em Português e revisados em termos gramaticais. Em seguida, foram devolvidos para os respectivos narradores para que tivessem oportunidade de analisar o que estava escrito a fim de fazer supressões e/ou acréscimos de informações e, posteriormente, validar a sua narrativa.

Após as devidas correções, os quatro textos foram agrupados para constituir o *corpus 1*, organizado conforme o tutorial do *software Iramuteq*. O *corpus 1* foi submetido à análise de dados textuais pelo citado *software*, resultando no dendrograma¹⁶ e nas nuvens de palavras apresentados neste capítulo.

Portanto, este capítulo destina-se a análise e discussão dos resultados obtidos a partir das experiências de acadêmicos surdos em formação, onde destacamos momentos que consideramos importante para apresentação das narrativas de professores surdos em formação. Esta pesquisa envolveu 04 (quatro) acadêmicos surdos do CESP/UEA, os quais fizeram

¹⁶ Dendrograma: Representação esquemática ou diagrama que lembra a estrutura de uma árvore (ex.: dendrograma filogenético). "dendrograma". In: Dicionário *Priberam* da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/dendrograma> [consultado em 25-05-2023].

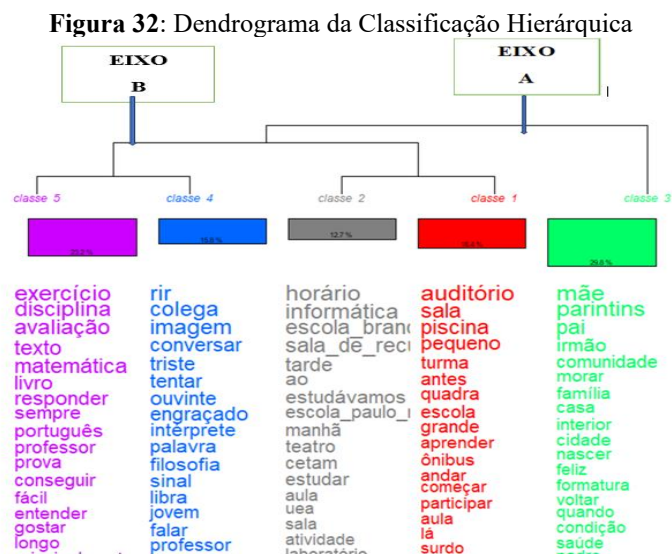
apresentação de forma sistemática de si mesmo. Ressaltamos que o texto da apresentação foi elaborado pela pesquisadora proponente, autora desta tese, a partir das narrativas feitas em Libras.

Nos relatos dos licenciados surdos do curso de química, percebemos que cada um dos participantes tem um modo singular de vivenciar esse momento de formação que estão tendo dentro da universidade, especialmente neste último ano, no qual os desafios foram maiores nos inéditos e dolorosos tempos pandêmicos vividos, por exemplo, por conta da necessidade do isolamento social e as aulas híbridas que estão acontecendo.

É pertinente ressaltar, mais uma vez, que, do ponto de vista metodológico, este estudo foi configurado como uma pesquisa participante de natureza qualitativa. Os quatro narradores participaram do processo desde a elaboração do projeto e foram identificados neste trabalho pelo nome verdadeiro.

5.1 Narrativas de experiências vividas no contexto familiar e no contexto escolar

Apresentamos, a seguir, o Dendrograma 1, configurado pelo *software Iramuteq* em os eixos e as classes de palavras estão organizadas de acordo com as análises estatísticas do texto constituído pelas quatro narrativas sobre o contexto de vida familiar e sobre os primeiros passos da trajetória estudantil dos participantes deste estudo. Nomeamos as classes após a análise de segmentos de textos (excertos) extraídos das narrativas. As análises foram desenvolvidas com base nos referenciais teórico-metodológicos adotados neste estudo. Referimo-nos, especialmente, às contribuições teóricas de pesquisadores do campo dos estudos surdos.



Fonte: Autora (2023).

Conforme pode ser observado nessa figura, as palavras mais destacadas nas narrativas dos quatro participantes fazem referência às pessoas da família (**mãe, pai, irmão**), à **comunidade** onde viviam, à cidade de **Parintins** e a um **padre** que atuava nas comunidades¹⁷

*Minha **família** morava lá no **interior** na comunidade do Igarapé-Açu, no Amazonas. Tenho mais três **irmãos** que são ouvintes e apenas eu sou surdo. Quando minha **mãe** estava grávida, não fez o pré-natal e nem tomou nenhuma vacina...Minha **mãe** quase me teve em casa com ajuda do meu **pai** e de uma senhora da **comunidade**, mas conseguiu, às pressas, ser levada para o hospital em **Parintins**. (Vivaldo, 2021).*

*Na minha **família** tem três pessoas surdas, eu e outros dois irmãos mais velhos. Morávamos no **interior** de Parintins em uma **comunidade** chamada Mocambo, lugar muito bonito e calmo que tinha escola, posto de saúde, igrejas e onde meus pais tinham plantações. Minha **mãe** e meu **pai** logo perceberam que tinha algum problema comigo, pois, assim como meus dois irmãos, eu também não prestava atenção aos sons e não chorava como as outras crianças. Minha **mãe** ficou preocupada, pois seria o terceiro filho surdo. [...]. Em casa nossa a comunicação era por gestos, acompanhados da pronúncia de palavras, pois meus pais não sabiam Língua de Sinais. (Ian, 2021).*

*Minha cidade natal é Parintins, mas a minha **família** é de uma **comunidade** chamada Capitão, localizada no município de Juruti no Pará. Minha **família** era muito pobre. Em nossa **comunidade**, nós vivíamos do plantio de mandioca para fazer farinha. Era muito trabalho e pouco dinheiro. Minha **mãe** ficava preocupada, pois as situações enfrentadas por minha família eram difíceis, tanto em termos econômicos como em termos de saúde. [...] Minha família não conhecia a Libras, não havia comunicação direta comigo. Às vezes, meus pais e meus irmãos falavam gritando e olhando direto para minha boca, esperando que eu respondesse oralmente. Outras vezes, eles ficavam de boca fechada, apontando para as coisas e depois riam porque eu não entendia. Eu ficava triste, pois, mesmo sendo criança, entendia que estavam rindo porque eu não sabia falar como eles e nem eles sabiam falar comigo. Eu fui uma criança que estava sempre triste, tanto pela dificuldade na comunicação como pelo fato de minha família ser muito pobre, não tinha dinheiro para comprar nada, nem para comprar roupa ou comida. A minha infância foi muito triste. Eu não brincava com ninguém porque todos falavam e eu não falava e nem ouvia nada. [...]. Na minha família nós almoçávamos e jantávamos juntos, mas ninguém falava comigo. Eles riam e conversavam. Eu olhava de um lado para o outro sem entender, perguntava o que estavam falando, mas não entendia nada. Assim, eu fui crescendo triste. (Marcos, 2022).*

*Sou da cidade de Nhamundá, Amazonas, e meus **pais** também, mas quando minha **mãe** ficou grávida ela precisou vir para **Parintins**. Depois do meu nascimento voltamos para o município de Nhamundá. Nasci surdo e era só eu de surdo na família. Eu não usava a Língua de Sinais porque ninguém falava em Libras, só em Português gritando ou mostrando as coisas e falando o nome para eu repetir. Minha **irmã** tentava ajudar, fazendo gestos, escrevendo e mostrando as coisas. (Raphael, 2021).*

Os relatos apontam que os acadêmicos surdos são oriundos do interior da Amazônia e, pela condição de pessoas empobrecidas, enfrentaram muitos desafios em termos sociais e linguísticos. É pertinente ressaltar que o isolamento linguístico referido por eles é um problema

¹⁷ A palavra feliz que aparece em destaque na figura anterior está relacionada à alegria da família na conclusão do Ensino Médio e será discutida posteriormente.

recorrente entre pessoas surdas de diversos extratos da sociedade brasileira, conforme está descrito na coletânea intitulada “Famílias sem Libras: Até quando?” (ZIESMANN *et al*, 2018). O desconforto emocional sentido por outras crianças surdas pode ser ilustrado por um excerto da autobiografia da professora-pesquisadora Shirley Vilhalva.

Um papagaio fazia parte da família, eu ficava intrigada e imaginando por que todos falavam mais com o papagaio do que comigo, neste período começaram as dúvidas e mais dúvidas, sem imaginar que eu podia ser diferente, não me lembro se sabia os nomes das pessoas, demorei muito para entender que eu, as pessoas, as coisas tinham nomes. (VILHALVA, 2001, p. 12).

As barreiras linguísticas enfrentadas pela criança surda dentro da própria casa afetam seu sentimento de pertencimento no núcleo familiar e, por conseguinte, seu desenvolvimento emocional e sua trajetória escolar. Ela sofre “porque não sabe que sua língua natural é imagética e produzida no silêncio pelo bailado das mãos combinado com o movimento dos olhos e pelas expressões faciais-corporais.” (LIMA; VILHALVA, 2020, p. 31). Esse fato tem implicações diretas no reconhecimento da sua identidade surda e na compreensão do que é vivido, pois ela lê o mundo com base em suas experiências visuais e não em códigos orais e auditivos que lhes são apresentados pelas famílias.

Na condição de moradores de regiões interioranas, os quatro acadêmicos surdos tiveram dificuldades no acesso a uma escola compatível com suas demandas. Dessa forma, os primeiros anos da trajetória escolar que eles percorreram foram marcados por dificuldades na comunicação com colegas e professores.

Quando eu tinha cinco anos, eu fui estudar com um professor lá da comunidade. Ali foi meu primeiro contato com a escola. O professor ficava olhando para mim, esperando que eu oralizasse, mas eu não conseguia e ficava triste [...] O professor falou na possibilidade de me trazer para Parintins para eu conhecer uma escola de surdo, a Escola Paulo Manna. (Vivaldo, 2021).

Eu frequentava a escola no interior, mas não entendia nada das aulas, só gostava da merenda e dos desenhos que eu pintava. Na hora da brincadeira, os alunos corriam, cantavam e sorriam, eu ficava olhando tudo. Quando a professora chegava todos levantavam e falavam alguma coisa, mas só anos depois eu soube que era “boa tarde”. Durante as brincadeiras de jogar bola, eu era o goleiro porque não ouvia e ficava sempre olhando a bola. [...] Um dia um padre visitou a comunidade do Mocambo e, quando nos conheceu, falou para nossa mãe que em Parintins tinha uma escola para surdos. Naquela época, quatro dos meus irmãos já moravam em Parintins para estudar. (Ian, 2021).

Eu não fui para a escola como as outras crianças. Minha avó foi minha primeira professora, ela sempre ficava próximo me ajudando a falar o nome das coisas, me mostrando e pedia para eu repetir as palavras. Ela ficava esperando que eu pronunciasse a palavra correta, mas eu não conseguia pronunciar as palavras como ela pedia. [...] Quando meus irmãos começaram a estudar, eu pegava o livro deles e

ficava olhando as imagens do livro. Um dia, eu fugi de casa porque minha mãe não me deixava sair. Eu fui até a escola onde meu irmão estudava. Quando cheguei lá, fiquei escondido atrás da porta, a professora ficou me olhando, aí o meu irmão ficou com vergonha de dizer que eu não falava, que eu era surdo. A professora veio pedir para eu ir embora para casa. Então meu irmão se levantou e foi até a professora para dizer que eu era surdo e não estudava. Ela perguntou por que eu não estudava. Ela disse que em Parintins tinha uma escola onde eu poderia estudar. Minha mãe ficou preocupada com meu sumiço. Ela ficou me procurando. A professora foi me levar em casa com meu irmão e lá ela falou para minha mãe que em Parintins tinha uma escola de surdos. (Marcos, 2021).

Eu me lembro que, na escola da comunidade, meus colegas brincavam de esconde-esconde. Quem procurava tinha que tapar os olhos e contar até dez. Eu não conseguia brincar porque eu não os escutava. [...] Eu sempre perdia nas brincadeiras pois, sendo surdo, não conseguia gritar o nome dos colegas que eu encontrava. [...] Na sala de aula, enquanto os colegas faziam as atividades, as professoras me davam desenho para pintar. Às vezes, pediam para eu ler o alfabeto num cartaz colado na parede. Eram muitas letras grandes e coloridas acompanhadas de imagens, como: boca, casa, dedo, unha [...] Eu não conhecia as letras nem as palavras e era difícil oralizar. Os colegas riam de mim e eu ria também, porém, de vergonha. [...] Numa das vindas dos meus pais para Parintins, eles souberam de uma escola para surdos, a Escola de Áudio e Comunicação Padre Paulo Manna, mas a escola era até a quinta série, eu já estava indo para o Ensino Médio. Eu fui passando de uma série para outra sem aprender, só copiando e olhando o que os colegas faziam. Eu ia fazendo as atividades, mas aprendia pouco. Meus pais fizeram minha vontade de vir para Parintins para conhecer a escola de surdos. (Raphael, 2021).

Quase todos os participantes desta pesquisa têm em comum experiências estudantis em salas multisseriadas¹⁸ de escolas situadas em regiões interioranas. De um modo geral, as atividades escolares que eles realizavam ficavam restritas a desenhos e cópias que pouco contribuíam para o aprendizado de conteúdos curriculares. Os relatos das brincadeiras na escola indicam que havia convívio com as crianças ouvintes, porém, a integração efetiva ficava prejudicada pelas barreiras linguísticas.

Fica evidente, portanto, que os quatro participantes desta pesquisa enfrentaram barreiras linguísticas no contexto familiar e no contexto da escola da comunidade, caracterizando um período de restrições do direito de ser surdo. Refere-se, assim, ao que Rosa (2012) definiu como “identidade negada”.

Entendemos que o desconhecimento da Língua de Sinais por familiares e professores, referido nessas narrativas não ocorreu de forma proposital, por maldade ou preconceito. Certamente, as famílias e os professores também sofreram pela dificuldade de comunicação com a criança surda e buscaram enfrentar o problema inventando modos alternativos de aproximações linguísticas. Uma das evidências do desconforto das famílias foi o esforço para

¹⁸Organização do ensino comum em escolas do campo. Um professor trabalha na mesma sala de aula, com várias séries, simultaneamente.

inserir os estudantes surdos na escola especializada existente em Parintins, seguindo orientações do padre e de professores que sabiam da existência de tal escola.

Entendemos que as barreiras linguísticas referidas anteriormente estão relacionadas com o fato de que o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais se deu há pouco mais de duas décadas, conforme está disposto na Lei 10.436/2002. Isso permite compreender as razões pelas quais essa língua ainda não foi devidamente incorporada ao ambiente familiar, nas redes de ensino e no tecido social mais amplo.

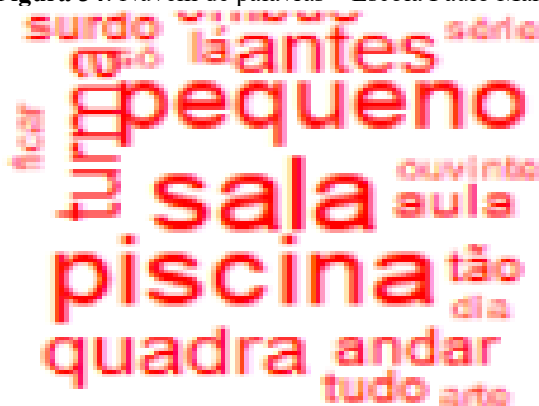
5.2 Percursos estudantis em Parintins

Como explicamos no início deste capítulo, os relatos sobre percursos estudantis em Parintins integram o Eixo B, que incorpora 4 (quatro) classes, que são descritas a seguir.

5.2.1 Classe 1 – Escola Pe. Paulo Manna: identidade descoberta

A nuvem de palavras refere-se à experiência dos acadêmicos surdos ao ingressarem na escola especializada em Parintins, em que se destaca aspectos físicos e estruturais do ambiente e a relação do surdo com a cultura pela ênfase da palavra **arte**. Destaques que podem ser explicados pelo fato de que os surdos são sujeitos que compreendem o mundo por meio de suas experiências visuais.

Figura 34: Nuvem de palavras – Escola Paulo Manna



Fonte: Autora (2023)

Embora o nome da Escola Pe. Paulo Manna não apareça nessa nuvem de palavras, os termos em destaque – **sala, pequeno, piscina, quadra, turma, aula, surdo, ouvinte, arte** – estão diretamente relacionados às experiências estudantis vividas na referida instituição.

Ao desenvolvermos nossas análises das narrativas sobre experiências vivenciadas na referida escola focalizamos três aspectos distintos, porém, inter-relacionados: o primeiro diz respeito à organização do espaço e tempo escolar; o segundo refere-se à importância da escola como espaço para o aprendizado da Libras e para a descoberta da identidade surda. O terceiro trata de aspectos pedagógicos.

Quanto à organização do espaço e do tempo escolar, os aspectos mais destacados foram: tamanho das salas de aula; turmas constituídas exclusivamente com estudantes surdos e outras com estudantes ouvintes; aulas de teatro, de artes, de educação física e de informática no contraturno, além de atividades recreativas.

*A Escola de Áudio Comunicação Padre Paulo Manna parece **pequena**, mas é grande e dividida em muitas **salas**. Na escola tinha alunos **ouvintes** e **surdos**. [...] Na área de trás do prédio tem uma **piscina** e mais duas salas com **turma** para aula de **artes**. Nós podíamos fazer pinturas em tecido, em vasos, em papel e outras atividades de trabalhos manuais. A escola tem uma **quadra** coberta, várias salas de aula e um auditório que dá acesso a outra saída. [...] Nós fazíamos apresentação de teatro fora da escola e até viajavamos para outros municípios. [...] Tudo era muito limpo e organizado. (Vivaldo, 2021).*

*Na Escola Paulo Manna as **turmas** eram **pequenas** e tinham salas com alunos **surdos** e **salas** com alunos **ouvintes**. Os surdos tinham aula em Libras e os ouvintes tinham aula em Português. [...] Surdos e ouvintes iam juntos para **piscina**, **sala de arte**, educação física e teatro. Era muita coisa para fazer na escola. As pessoas gostavam de visitar a escola, gostavam do teatro, ficavam olhando como nós conseguíamos dançar, se não ouvíamos a música, mas era pela vibração do tablado do auditório. (Ian, 2021).*

*A Escola Paulo Manna é grande, tem **piscina**, tem auditório e muitas salas. Lá as **turmas** são pequenas. Íamos de manhã e à tarde na escola. Normalmente, eram cinco crianças **surdas** por sala. Em outras **salas** tinham alunos **ouvintes**. Alguns surdos oralizavam um pouco porque tinham resíduos de audição. Eu não escutava nada e, por isso, só fazia sinal mesmo, os sinais que eu ia aprendendo com eles. [...] Estudávamos nos dois horários. Pela manhã, a gente fazia atividades em sala de aula nas disciplinas de Ciências, português, matemática, história e geografia. No horário da tarde, nós fazíamos outras atividades junto com os alunos ouvintes: oficinas de teatro, aula de Libras, de informática, educação física e recreação. Era muito legal. (Marcos, 2021).*

*Quando cheguei na Escola Paulo Manna, eu já estava no Ensino Médio, numa escola regular. Eu fiquei impressionado com tudo que vi lá. Amei muito e fiquei admirado com a intérprete de Libras, com a gestora e os professores. A escola era uma casa, uma família. Tinha turmas de alunos **surdos** e turmas de **ouvintes**. Quem olha de fora pensa que a escola é **pequena**, mas tem **piscina**, **quadra**, auditório, laboratório de informática, **sala de artes** onde podíamos escolher o que fazer. Tem dois ônibus para quem não tinha como se locomover. (Raphael, 2021).*

Todos os participantes surdos narraram experiências vividas na Escola Paulo Manna, destacando a importância do contato com outros surdos.

*Na **Escola Padre Paulo Manna** o contato com outros surdos me ajudou muito, pois eu não tinha mais medo. Lá, eu comecei a aprender a **Língua de Sinais** e o Português. Para mim, Português era muito difícil. Eu passava o dia na escola. Pela manhã para estudar na sala de aula, e a tarde para fazer outras atividades. Eu comecei a achar muito bom. [...]. Tive uma professora **surda** e a cada dia estudávamos uma disciplina em Libras. No horário da tarde, comecei a participar de atividades de teatro, de arte, de educação física, de natação e aula de Libras. Era muito legal. Fui aprendendo Libras e praticando com outros colegas surdos. Fui aprendendo sobre essa importante comunicação para os surdos. Aprendi muito na escola. Fiquei uns dois anos na mesma série para que pudesse aprender melhor os conteúdos trabalhados. Ali, eu e os demais estudantes surdos nos sentíamos em casa, brincávamos, ríamos e aprendíamos juntos. Além disso, a merenda era muito gostosa. [...] Todos os surdos se reunião na escola para comemorar o aniversário. (Vivaldo, 2021).*

*Na **Escola Paulo Manna** eu e meus irmãos mais velhos aprendemos a ler e escrever. Começamos a estudar nos horários da manhã e à tarde. [...] A melhor parte era quando íamos para piscina, sala de arte, educação física e teatro, era muita coisa para fazer na escola. [...] No decorrer das aulas, aprendíamos na Língua de Sinais, tínhamos professoras surdas que estavam estagiando na escola. A professora surda e a diretora da escola (professora Zilda), com ajuda do padre Lupino (já falecido) faziam tudo pela escola. Nós recebíamos da escola os nossos materiais escolares. [...] Eles nos levavam para passear e para fazermos apresentações de teatro em outras cidades, como Manaus e Presidente Figueiredo. Fizemos várias apresentações para conseguirmos dinheiro para reformar a escola em Parintins. Nós éramos chamados para apresentações do teatro em escolas e em homenagens a políticos que vinham em Parintins, governadores, senadores e deputados. Apresentamos até para dois presidentes da república que vieram na cidade. Nós nos apresentamos para eles, cantando o hino nacional em Libras. (Ian, 2021).*

Nessa escola, conheci a minha primeira professora, a Cátia, ela é uma professora surda. Na escola estudávamos pela manhã e à tarde. Eu gostava mais da tarde porque era com a Cátia. Ela era muito alegre e fazia bastante sinais, pegava na minha mão para aprender corretamente os sinais, levava muitas imagens de animais, figuras de Parintins e alguns objetos para que aprendêssemos o sinal. Foi muito importante essa experiência de termos aulas de Libras com professora surda. [...] Foi com a Professora Cátia que eu aprendi a fazer meu nome em Libras, o alfabeto em Libras e em Português, os numerais e sinais de família. Eu aprendi bem rápido os sinais das coisas. Eu ficava observando os meus colegas surdos na escola, era muito bom. (Marcos, 2021).

Fica evidente, aqui, que na escola de surdos não havia razões para ter medo de ser diferente, pois ela representava o lugar de encontro com outro surdo que usava uma língua diferente. Representava, também, local de aprendizado da Língua de Sinais, de imersão na cultura surda e, portanto, de descoberta da identidade surda.

O aprendizado da Libras não se deu pela simples imersão na cultura surda. Foi preciso estudá-la porque se trata de uma língua visuoespacial bastante complexa. Ela é produzida por diversos parâmetros que, em muitos casos, precisam ser utilizados de forma sincrônica: configuração das mãos; ponto ou local de articulação; movimento; orientação/direcionalidade; expressão facial e/ou corporal (por exemplo, o sinal de difícil). No entanto, todos os narradores consideraram o aprendizado da Língua de Sinais como um processo importante e prazeroso.

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta uma língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar a aquisição de conhecimento universal. (STROBEL, 2008, p. 44).

Fica evidente, de igual forma, o entendimento de que a escola é um espaço apropriado para compreender que *ser surdo* significa ser diferente pelo uso da visualidade nas muitas situações da vida, especialmente no uso da Língua de Sinais e na produção da cultura surda, que tem artefatos com muitas peculiaridades. Esse entendimento fica mais fácil quando se tem professores surdos, pois:

[...] quando a criança surda mira o professor surdo, ela se sente refletida nesse professor, ela sabe que, se esse professor chegou lá, ela também pode chegar. Com relação ao professor ouvinte, criança surda tem uma grande dificuldade de se identificar numa perspectiva de futuro. Então essa criança se sente excluída no processo de formação de sua própria identidade. O professor surdo pode ser o modelo de como nós, surdos precisamos ser em termos linguísticos e culturais. (PERLIN, 2007, p. 2 *apud* SILVA, 2020, p. 157).

O encontro com outros surdos na escola faz dela o *lócus* apropriado para a construção da identidade surda.

Identificar se com o outro é simples e complexo. É a partir do outro, do contato com o outro sujeito surdo que a identidade é descoberta e fortalecida. Tal identidade surda só será construída pelo encontro surdo-surdo [...]. O semelhante com as mesmas aptidões e necessidades, é o ‘espelho’, o estímulo, que levará o surdo a se descobrir enquanto ser surdo. (ROSA, 2012, p. 22).

Quanto aos aspectos pedagógicos, os relatos indicam que houve uma forte mudança de orientação com relação às finalidades da educação de surdos, conforme:

Na escola tinha uma sala com um equipamento, tipo um rádio com fone na mesa, que era utilizado quando os estudantes surdos eram obrigados a oralizar. A diretora falou que antes a escola queria que os surdos aprendessem a falar. Depois, esses equipamentos deixaram de ser utilizados. A escola passou a ensinar os surdos na Língua de Sinais. (Vivaldo, 2021).

Minha primeira professora foi uma senhora bem magrinha e braba que usava óculos, não sorria e passava muita tarefa. À tarde, tinha a aula para aprender a falar com outra professora, que também era braba, só saíamos da sala quando falávamos a palavra certa em voz alta. Era difícil e alguns até choravam, fazíamos um exercício com balões e soprávamos bolinha de sabão para ajudar a falar. [...] Com o tempo, a escola deixou de obrigar o surdo a oralizar. Nós poderíamos usar gestos, escrita e sinais e estávamos aprendendo e gostando muito. (Ian, 2021).

A professora sempre levava muitas imagens, sinais e palavras de todas as disciplinas. As imagens eram usadas para que nós pudéssemos conhecer bem a Libras e aprender

o Português. Muitos materiais didáticos eram construídos juntos com os alunos. Nas aulas de geografia, por exemplo, a professora levava um cartaz bem grande com o mapa do Brasil. Nós íamos pesquisando os sinais e os nomes das cidades e dos estados e íamos colando no mapa junto com a professora. Também desenhávamos os sinais que a gente não encontrava e colávamos no cartaz. As avaliações eram impressas e a gente tinha que colar no caderno. Nas aulas de matemática nós trabalhávamos uma tabuada em Libras e muitos jogos. Às vezes, a professora levava chocolate para gincana. Nós gostávamos porque queríamos um chocolate. Assim, os números ficavam mais fáceis de compreender. Alguns colegas tinham muita dificuldade nas operações matemáticas, principalmente, quando era para dividir. Eu também tinha dificuldade de estudar a tabuada. Sempre gostei da aula de Ciências, eram bem diferentes os assuntos sobre o meio ambiente, animais, tipo de alimentação, corpo humano. Eram muitas atividades. A professora nos levava para o laboratório de informática para realizarmos algumas atividades por meio de jogos. (Marcos, 2021).

Chamou-nos atenção a referência ao abandono de equipamentos que antes eram usados pela escola para forçar a audição e a oralização dos estudantes surdos. Vale ressaltar que o uso desse tipo de equipamento estava relacionado a uma decisão internacional do Congresso de Milão, realizado em 1880. Naquele evento, de especialistas em surdez, incluindo Alexander Grahm Bell (inventor do telefone), estabeleceram o método oral como o mais adequado à educação de surdos. A Língua de Sinais foi proibida pelo entendimento de que ela tornava os surdos preguiçosos e reduzia neles a capacidade de fala (STROBEL, 2009).

O oralismo submeteu os surdos a processos de normalização pelas tentativas de consertar o corpo surdo para transformá-lo em um corpo ouvinte por meio de recursos científicos e pedagógicos. Em nome do oralismo foram promovidas verdadeiras sessões de torturas de estudantes surdos, pois, além de negar-lhes o direito de usar as mãos na comunicação, os exercícios de oralização causavam desconfortos emocionais e físicos ao forçar a emissão de sons ao modo dos ouvintes. Como explica a professora-pesquisadora surda Gladis Perlin (2012, p. 29), durante muito tempo “a identidade do ouvinte era a única saída, o modelo, a possibilidade, a norma. Não nos deixaram assumir nossas vidas, nossas identidades, sermos surdos, conhecer nossos espaços de transformação, de diferença.”

Pelo que foi dito, a Escola Paulo Manna abandonou o ouvintismo para adotar postulados da Pedagogia Surda. As marcas da Pedagogia Surda aparecem no reconhecimento de que surdos são diferentes porque “sinalizam e leem no ar” (PERLIN; REIS, 2012, p. 30) e aprendem com base nas suas experiências visuais. Por essa razão, as práticas pedagógicas na educação de surdos precisam ter a Libras como primeira língua (L1) e o Português como segunda língua (L2). O professor precisa fazer uso de objetos e imagens que possibilitem o estabelecimento de relações entre o que é visto, o que está codificado por sinais e palavras escritas e o que ocorre na vida. Essa mudança no projeto pedagógico da escola indica esforços no sentido de promover

a educação bilíngue, que é mais potencializadora do aprendizado de estudantes surdos, conforme indicam pesquisas nessa área:

[...] os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português) do que em escolas monolíngues (escolas comuns que ensinam em Português apenas). De fato, competências como decodificação de palavras e reconhecimento de palavras, compreensão de leitura de textos, vocabulário em Libras, dentre outras, foram significativamente superiores em escolas bilíngues do que em escolas comuns. (CAPOVILLA, 2011, p. 87).

Com bases nessas análises, entendemos que a Escola Paulo Manna se configurou como uma instituição especializada na educação de surdos. Isso pode ser observado nos seguintes aspectos: 1. Organização do espaço em salas pequenas, com poucos estudantes para garantir o aprendizado dos conteúdos das diferentes disciplinas que integram o currículo escolar; 2. Atendimento de estudantes surdos e ouvintes em turmas distintas para garantir que os surdos fossem ensinados tendo a Libras como primeira língua (L1) e o Português como segunda língua (L2); 3. Integração entre estudantes surdos e estudantes ouvintes por meio de atividades coletivas realizadas no período da tarde. Tais atividades ocorriam em espaços e condições adequadas à educação de surdos.

Vale ressaltar que o auditório, com caixas de som posicionadas acima e abaixo do tablado de madeira, permitiam a percepção da vibração dos sons em diferentes ritmos. As aulas de artes ofereciam diferentes possibilidades de expressão artística (pintura, costura, produção de artesanatos). O acesso ao laboratório de informática instigava o uso das tecnologias digitais na comunicação e o aprendizado de conteúdos curriculares. As atividades físicas em quadra coberta eram realizadas com comandos visuais e não sonoros. A piscina motivava a natação e a recreação coletiva. Enfim, os espaços existentes na escola estavam voltados à formação humana em suas múltiplas dimensões: científica, física, artística e cultural, garantindo o exercício da diferença.

A importância das aulas de teatro ficou realçada nas narrativas não apenas pelo prazer de se expressar por meio da Libras e com o corpo, mas, também, pela possibilidade de fazer apresentações na escola e fora dela, inclusive em outros municípios e em ocasiões especiais, a exemplo do evento realizado pela visita de dois Presidentes da República a Parintins.

O teatro é uma das artes visuais que compõem a cultura surda. Por meio do teatro e de outras manifestações artísticas, o povo surdo expressa ao mundo o que sente, pensa, conhece e demanda em termos de direitos sociais. Assim, explora “novas formas de ‘olhar’ e interpretar a cultura surda.” (STROBEL, 2008, p. 66).

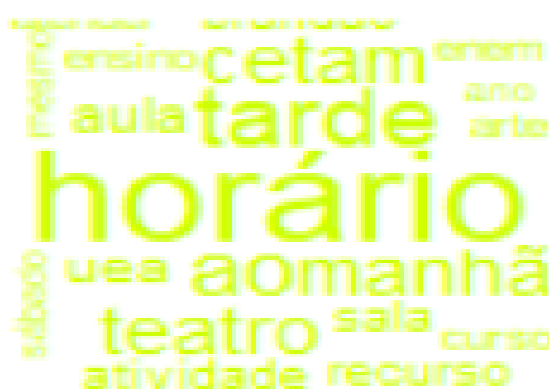
Com base nessas análises, reiteramos o posicionamento que o movimento surdo apresenta no documento “A educação que nós surdos queremos” (FENEIS, 1999). Esse documento deixa claro que a escola específica para surdos não é uma política educacional de segregação; ao invés disso, ela é “um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda”. (FENEIS, 1999, p. 4). Ela é um espaço apropriado para aprendizado da Língua de Sinais e para despertar o sentimento de pertencimento ao povo surdo e à comunidade surda que inclui também ouvintes. É imperativo destacar que a existência de escolas e de classes especiais para surdos está garantida na legislação educacional, conforme indicam estudos realizados por Sá (2011).

A Escola Paulo Manna ofertava somente Ensino Fundamental até o 5º ano. Por essa razão, os estudantes surdos tinham que continuar os estudos em escolas regulares. No caso dos participantes deste estudo, o percurso estudantil no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio se deu na Escola Brandão de Amorim.

5.2.2 Classe 2 – Escola Estadual Brandão de Amorim: desafios da inclusão

Nas narrativas dos acadêmicos surdos na escola regular de ensino, aparecem na nuvem de palavras abaixo sobre as experiências nas atividades que estes realizavam na escola, ressaltado a participação em cursos profissionalizantes e quanto a preparação para provas de vestibulares. Também havia o ensino no contraturno, inclusive, aos sábados, em que se enfatiza a questão do horário, principalmente, considerando as atividades extras, o que demandava a permanência dos surdos por mais tempo na escola. Pelo relato dos acadêmicos, percebemos a atuação da escola em uma prática de educação inclusiva com a disponibilidade de sala de recursos para atender as demandas educacionais dos alunos surdos da instituição.

Figura 35: Nuvem de palavras - Escola Estadual Brandão de Amorim



Fonte: Autora (2023)

Os relatos que tratam das experiências vivenciadas na Escola Brandão de Amorim deram destaque aos seguintes termos: **horário; manhã; tarde; Cetam; teatro; aula; ensino; atividade; curso; sala de recurso; Enem; e UEA**. Organizamos a apresentação e a análise dos dados considerando os seguintes aspectos: espaço e o tempo escolar; uso da sala de recursos; articulações com a escola de surdos; inter-relações surdos e ouvintes na escola e aspectos pedagógicos.

Os excertos apresentados, a seguir, permitem visualizar aspectos relacionados ao espaço e tempo escolar.

*Na Escola Brandão de Amorim cada sala tinha de 45 a 50 estudantes, eram salas grandes. A **sala de recurso** tinha um espaço menor. A escola tinha laboratórios de Química, Biologia e Informática. No **horário da tarde**, tínhamos **curso** de informática do **Cetam** ou íamos para os ensaios do **teatro** na Escola Paulo Manna. (Vivaldo, 2021).*

*Na Escola Brandão de Amorim o ensino era novo para o surdo, as **salas de aula** eram grandes e tinham muitos estudantes ouvintes. [...] Antes da criação da sala de recursos, nós, surdos, íamos à tarde para a Escola Paulo Manna para as professoras nos ajudarem nas tarefas das disciplinas, explicando em Língua de Sinais. Era bom porque eu compreendia melhor. [...] Depois, foi criada a sala de recursos na Escola Brandão. A sala foi dividida para fazer o **laboratório de informática**. Em outras salas havia outros laboratórios. O de Física e Química ficavam junto. O laboratório de Biologia era em outra sala. Eu estudava nos **horários: manhã, tarde** e noite. Pela manhã, estudávamos as disciplinas mais complicadas à **tarde** íamos para a sala de recurso ou para o ensaio do **teatro** na Escola Paulo Manna. À noite, tinha o **curso** de informática ofertado pelo **Cetam**. (Ian, 2021).*

*Na Escola Brandão as salas eram grandes e tinham muitos estudantes. A **sala de recurso** foi dívida para colocar o laboratório **de informática**. Por um lado, isso foi bom, mas, por outro, a sala **de recurso** ficou pequena para tanta gente [...] A biblioteca era um espaço bom e organizado, assim como os laboratórios de Química e Biologia. Os professores faziam atividades práticas, mas sempre com cuidado com os equipamentos [...] em termos de **horários** ficou complicado, pois as disciplinas eram muitas. Eu tinha que estudar pela manhã na sala de aula, a tarde na sala de recursos ou ir ao ensaio do teatro, e à noite no curso do **Cetam**. (Marcos, 2021).*

*A Escola Brandão de Amorim fica no centro da cidade de Parintins, tem muitos alunos ouvintes de todos os lugares da cidade. As salas são bem grandes e antes eram quentes, pois só tinha ventilador. A quadra não era coberta e ficava muito quente, por isso, só podíamos brincar nela pela **manhã** logo cedo ou à **tarde**, quase à noite. Após a reforma da escola, tínhamos laboratórios de Química e Biologia. Os horários da escola eram **manhã, tarde** e noite. Eu estudava pela **manhã** e ia para a sala de recurso à tarde. Tinha dias que eu ia para Escola Paulo Manna para aulas de Libras e de **teatro**. À noite, fazia curso pelo Cetam. (Raphael, 2021).*

Em todos os relatos sobre as novas experiências vivenciadas na escola regular fica claro o estranhamento em diversos aspectos: salas grandes e com muitos alunos ouvintes; muitas disciplinas de difícil compreensão; aulas em laboratórios de Ciências em áreas específicas e ritmo intenso de estudos.

Os desafios da inclusão em um universo escolar estranho foram enfrentados com apoio de profissionais que atuavam na sala de recurso.

A Escola Brandão de Amorim tinha sala de recursos e disponibilizava professores que sabiam Libras para atender estudantes surdos. Tinha dias que eu ficava na sala de recursos para realizar as atividades de aula, fazer pesquisas e digitar os trabalhos. Em horários vagos alguns professores das disciplinas frequentavam a sala de recursos para nos ajudar a explicar melhor a atividade. (Vivaldo, 2021).

Quando estávamos no 6º ano, nós passamos a estudar na Escola Brandão de Amorim. Lá, tinha uma sala de recursos que foi implantada para a inclusão. A sala de recursos era bonita, mas era pequena para tantos surdos na escola. Foi feito um cronograma de atendimento, mas eram tantas atividades e pesquisas que acabávamos indo todos no mesmo horário para pedir ajuda para os intérpretes. Depois, o trabalho na sala de recursos passou a ser feito por professores contratados para o atendimento especializado. (Ian, 2021).

Na Escola Brandão de Amorim, o convívio era muito bom, principalmente na sala de recursos, pois muitos surdos estudavam no contraturno na sala de recursos [...] os intérpretes ajudavam a fazer as atividades e era legal porque lá tinha muitos surdos e podíamos conversar. Em um dia semana, estudávamos Libras com os intérpretes. Alguns professores da escola sempre iam na sala de recurso e nos ajudavam explicando novamente as atividades. (Raphael, 2021).

Esses relatos indicam que a sala de recursos da escola regular constituía-se num espaço que potencializava a inclusão de surdos pelo apoio de intérpretes e de professores que faziam uso da Libras e, por essa razão, podiam ajudar na melhor compreensão dos conteúdos e das atividades curriculares. Constituía-se, também, em um local de aprendizado da Libras e de encontro com outros estudantes surdos para conversa em Língua de Sinais. Um aspecto que chamou a atenção, foi a presença de professores de disciplinas específicas na sala de recursos a fim de tirar dúvidas e/ou dar explicações mais detalhadas sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula. Chamou-nos atenção, ainda, os relatos sobre a presença de estudantes ouvintes interessados no aprendizado da Libras. Esses fatos remetem ao entendimento de que a escola é um entre-lugar, um espaço de inter-relações entre pessoas que falam línguas diferentes e produzem culturas diferentes.

A necessidade dos estudantes surdos por apoio de intérpretes e professores que usam a Libras fora dos horários agendados aponta a necessidade de a sala de recursos ser instalada em espaço amplo, com equipamentos adequados e profissionais especializados em número suficiente para atendimento da demanda. É preciso considerar que, na escola regular, a sala de recursos é fundamental para a inclusão de todos os estudantes que precisam Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Observamos que a mudança para a escola regular não significou um corte na relação com a Escola Paulo Manna.

Mesmo estudando na Escola Brandão de Amorim, nós, surdos, frequentávamos a Escola Paulo Manna, pois as atividades de educação Física foram substituídas pelas aulas de teatro. O professor de teatro da Escola Paulo Manna mandava a nota e a frequência para o outro professor de Educação física da Escola Brandão de Amorim e ficava tudo bem. Eu sempre gostei de ir para as duas escolas. (Vivaldo, 2021).

Na Escola Brandão de Amorim tínhamos aula de Educação Física no horário da tarde, mas nós, os surdos, éramos liberados para ir à aula de teatro na Escola Paulo Manna. A diretora da Escola Paulo Manna enviava as notas para o professor de educação física do Brandão. Às vezes, convidávamos nossos colegas do Brandão para irem na quadra e na piscina do Paulo Manna. Era bem legal. (Ian, 2021).

Eu comecei a estudar no Brandão de Amorim, mas como morava longe, pegava o ônibus que ia para a Escola Paulo Manna e quando não parava na frente da Escola Brandão eu ia andando do Paulo Manna para o Brandão, pois ficava próximo. Todos os surdos que estudavam no Brandão eram liberados das aulas de educação física para frequentar as aulas de teatro da Escola Paulo Manna. (Marcos, 2021).

Quando comecei a estudar na Escola Brandão de Amorim eu estava no Ensino Médio e, como eu não sabia Libras, ia para a Escola Paulo Manna para aprender a Libras. (Raphael, 2021).

Fica evidente o esforço de articulação entre as duas escolas, notadamente no que se refere aos seguintes aspectos: possibilidades de os estudantes surdos continuarem a utilizar o ônibus da escola especializada para frequentar a escola regular; autorização para os egressos da Escola Paulo Manna utilizarem a quadra e a piscina, inclusive na companhia de estudantes ouvintes da Escola Brandão de Amorim; liberação dos estudantes surdos das aulas de educação física para frequentarem aulas de teatro na escola de surdos com envio de frequências e de notas dessa para a outra instituição onde estavam matriculados.

Entendemos que tais formas de articulação entre a escola regular e a escola de surdos expressam reconhecimento de que pessoas surdas têm direito de acesso e permanência nas instituições educativas, conforme suas demandas. Isso pode explicar a validação de atividades realizadas na escola de surdo pela escola regular, no caso, as aulas de teatro em substituição às aulas de educação física. Essa prática pouco comum de validação de atividades curriculares realizadas na escola de surdos pela escola regular foi aqui denominada *integração curricular interinstitucional*.

5.2.3 Classe 4 – Inter-relações surdo-ouvinte

Nos relatos dos acadêmicos as interações em sala de aula, conforme destaques da nuvem de palavras, se dava por meio de uma disponibilidade de colegas e professores para a aprendizagem da Libras, pois estes se mostravam interessados em aprender para se comunicar

e ministrar aulas para os acadêmicos surdos, no entanto, essa não era uma postura de todos os professores. Essas inter-relações se desenvolviam de forma divertida para o surdo, uma vez que para ele, a tentativa de sinalização de colegas e professores era uma manifestação cômica, considerando que a produção de sinais, por vezes, se dava de maneira desajeitada.

Figura 36: nuvem de palavras – Inter-relações surdo-ouvinte



Fonte: Autora (2023)

Essa nuvem de palavras dá destaque aos seguintes termos: **rir**; **colega**; **imagem**; **sinal**; **Libras**; e **ministrar**. Ao localizarmos essas palavras nas narrativas em tela, identificamos os seguintes trechos:

*Na Escola Brandão de Amorim alguns professores, mesmo não sabendo **Libras**, tentavam conversar com os surdos e perguntavam para o intérprete alguns sinais. [...] os professores de Inglês, Geografia, Química e Biologia levavam atividades com **imagens**, isso era bom porque, assim, fica mais fácil para o surdo aprender. [...] Os **colegas** ouvintes tentavam fazer **sinal** e iam aprendendo a **Libras** e **ríamos** juntos. Era engraçado. Quando algum professor faltava, os intérpretes aproveitavam o tempo vago para **ministrar** aulas de Libras para nós, os surdos, e para os estudantes ouvintes. (Vivaldo, 2021).*

*Os **colegas** ouvintes aproximavam-se dos surdos para conversar. **Ríamos** muito quando eles tentavam fazer **sinais** em Libras. [...] O professor de Geografia tentava fazer **sinal**. Às vezes, gritava pensando que eu ia ouvir e era engraçado porque eu entendia algumas palavras que ele oralizava e eu **ria** [...] O que foi muito legal nessa época é que vários **colegas** ouvintes aprenderam a Libras e não ficávamos mais sozinhos. [...]. As professoras tiveram curso para aprender a **Libras** e, assim, poderiam comunicar quando precisassem se o intérprete não estivesse na sala. (Ian, 2021).*

*A Escola Brandão de Amorim era totalmente diferente da Escola Paulo Manna. [...] Nós tínhamos que entrar antes das sete horas da manhã. Se chegasse atrasado teria que conversar com a pedagoga ou a diretora, mas sempre com a intérprete pegando rallo junto. Eles falavam sempre olhando para intérprete, então a intérprete que pegava rallo na escola. Era engraçado, depois eu **ria** sozinho. (Marcos, 2021).*

*Na aula de inglês, a professora era muito competente, levava atividades com **imagens**. Ela falava, meus **colegas** ouvintes repetiam e eu **ria**. Eu fazia trabalho escrito sempre.*

*Os meus **colegas** ouvintes e eu fazíamos trabalhos juntos. Às vezes, eles iam para sala de recursos ou em outras salas. Eu estava aprendendo Libras e socializava com meus **colegas ouvintes**, eles gostavam porque tínhamos que pesquisar alguns sinais. Alguns sinais pareciam engraçado e **ríamos**. A professora de Biologia nunca tinha **ministrado** aula para surdo, então sempre conversava com a intérprete para saber como **ministrar** as aulas. Ela fazia slides com as **imagens**, pedia para verificarmos algumas coisas no livro. Os colegas ouvintes sempre gostavam das aulas e eu também. (Raphael, 2021).*

A palavra “rir”, em destaque, está relacionada às dificuldades que os ouvintes têm no aprendizado da Língua de Sinais porque exige o movimento das mãos combinado com as expressões faciais, o que torna a conversa engraçada em muitas situações. Está associada, também, ao riso por constrangimento do surdo diante dos comandos docentes para a pronúncia das palavras, bem como às repreensões da gestão escolar por deslizos cometidos por estudantes surdos. Tais repreensões eram remetidas diretamente aos intérpretes, na expectativa de que eles repassassem aos verdadeiros destinatários.

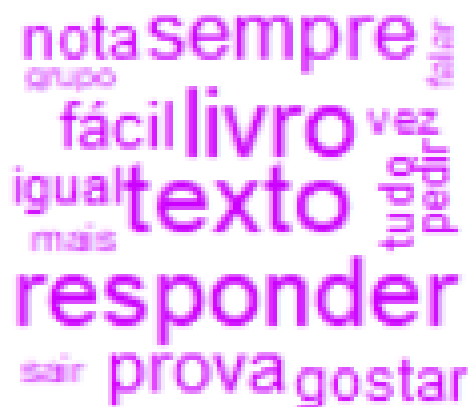
Observamos nesses relatos, um notório interesse de certos professores e de colegas ouvintes no aprendizado de alguns sinais em Libras a fim de facilitar a comunicação surdo-ouvinte. Esse interesse foi potencializado pela disposição dos intérpretes para aproveitar os horários vagos (pela falta de algum professor) para ensinar Libras à turma. O referido movimento foi de grande importância, uma vez que gerou no estudante surdo um sentimento de pertencimento à escola, conforme foi expresso por Ian: “*vários colegas ouvintes aprenderam a Libras e não ficávamos mais sozinhos.*”

A preocupação de alguns professores diante do desafio de ministrar aulas com a presença de surdos aparece nos relatos sobre as conversas com intérpretes, buscando uma melhor maneira para compreender as demandas dos estudantes surdos e no uso de imagens nas aulas. Essa questão, de caráter pedagógico, é abordada de forma mais aprofundada no tópico que segue.

5.2.4 Classe 5 – Entre a Pedagogia Ouvintista e a Pedagogia Surda

Mostramos a seguir a nuvem de palavras que apresenta os destaques em relação as pedagogias utilizadas em sala de aula pelos professores. Analisando as palavras percebemos que as metodologias são voltadas para o ensino de alunos ouvintes porque os acadêmicos surdos destacam a dificuldade com a escrita e leitura de textos longos, mas alguns professores buscam uma prática mais inclusiva de acordo com a especificidade dos surdos.

Figura 37: Nuvem de palavras – Pedagogias em sala de aula



Fonte: Autora (2023)

Essa nuvem de palavra, referente às experiências pedagógicas vivenciadas pelos acadêmicos surdos na Escola Brandão de Amorim, dá destaque aos seguintes termos: **texto; livro; responder; prova; gostar; nota; sempre; grupo; igual; falar.**

*Na Escola Brandão de Amorim as disciplinas eram muito difíceis. Saía um professor e logo entrava outro, cada um com um **livro**, era **sempre** assim. Era um desafio conseguir realizar todas as atividades em pouco tempo e fazer todas as provas com nota boa. A intérprete tentava me ajudar, mas era **sempre** muito conteúdo e exercícios dos **livros**. **Livros** de Português e história tinham muitos **textos** com exercícios para **responder**. Todas as disciplinas tinham **livros** e os professores **sempre** pediam para **responder** os exercícios que tinham de 15 a 30 questões. Não era fácil [...] A professora de língua portuguesa usava caderno bem antigo. Ela escrevia muito e **falava** muito. Um dia, ela pediu para estudar para **prova** de verbos. Ela quis que eu conjugasse os verbos. Eu fiz o que ela pediu, porém, em Libras. Ela ficou irritada e gritou comigo. A intérprete explicou a ela que o Português é a segunda língua para os surdos. Os colegas ouvintes ficaram rindo. [...] Alguns professores sabiam que Português não era a língua base do surdo e tentavam fazer perguntas em Libras para nos incentivar. O professor de Religião era o mesmo de História. Ele era muito engraçado. **Falava** bem devagar quando o intérprete não estava para que eu pudesse entender. Ele passava as atividades do **livro** e ficava caminhando pela sala, verificando se estávamos entendendo. [...] No Ensino Médio ficou tudo mais difícil, principalmente nas disciplinas Química, Física e Matemática, pois as intérpretes eram pedagogas e não sabiam muito dessas disciplinas. Eu gostava muito da professora de Química, ela sorria, chegava perto da cadeira, olhava o caderno e perguntava se eu estava entendendo. Ela sabia alguns sinais em Libras. (Vivaldo, 2021).*

*No primeiro ano do Ensino Médio tudo era novo para o surdo porque estávamos na mesma escola do Ensino Fundamental II, mas as disciplinas eram mais complicadas e os professores eram diferentes também. Recebíamos muitos **livros** que, na maioria das vezes, nem usávamos. O Português era ministrado por uma professora jovem, mas bem exigente, **sempre** com muitos **textos** sem imagens. Os **textos** tinham palavras que eu desconhecia. Também tinha disciplina de literatura brasileira e amazonense que tinha uns **livros** pequenos, neles tinham histórias que eu nunca tinha visto. A compreensão do surdo com o Português é complicada, considerando os sinais que temos que criar. Mas como vamos criar se não entendemos? Passei com nota baixa em Português, pois na **prova** também tinha literatura. [...] Na disciplina de matemática que, apesar de eu gostar, fiquei frustrado, pois o professor explicava de*

um jeito, mas nas **provas** era diferente. O professor do primeiro ano era mais velho e **sempre** ficava sentado, levantava-se apenas para escrever, mas explicava sentado, era muito difícil. O professor de história era engraçado. Eu não conseguia saber o que ele falava. Ele tinha o cabelo bem volumoso e uma barba grande, por isso, ficava difícil ver o movimento dos lábios dele para tentar entender as palavras [...] Ele fazia todos rirem na aula dele. Eu **gostava**, pois ele até levava um violão. Ele **sempre** escrevia e desenhava no quadro, assim, ficava mais **fácil** entender o que ele estava falando. [...] Nas aulas de geografia a ideia de construir muitos mapas e estudar estados e municípios eram algo que toda aula tinha. Depois, vinha a lista de exercício do livro didático e, assim, também eram as demais disciplinas. [...] Na Química, as aulas eram boas, porque a professora tinha um modo de ensinar diferente. Ela falava, apresentava vídeos, levava no laboratório para atividades práticas, chamava no quadro e tentava fazer os sinais em Libras. Como não conhecíamos muitos sinais da Química ela pedia para pesquisarmos com a ajuda da intérprete. [...] A professora falava que os experimentos são uma maneira prática de aprender e testar nossos conhecimentos sobre os conceitos estudados na Química. Aproveitávamos esses experimentos químicos para fazermos em casa e complementar os estudos e depois falávamos o que havia acontecido para a professora. Eu **gostava** das aulas. [...] A professora de Inglês levava muitas atividades com desenhos, pedia para transcrever em Inglês, Português e em Libras. Desenhávamos os sinais e apresentávamos para os colegas. O Português era ministrado por uma professora jovem, mas exigente, **sempre** com muitos textos sem imagens e tinha interpretação de **textos** com palavras desconhecidas pelo surdo. [...] No segundo ano do Ensino Médio tivemos outros professores que tinham chegado na escola. Foi um ano de aprendizado, pois chegaram professores mais jovem e que tinham estudado Libras na faculdade. Foi bom porque tinham o básico de Libras e então eles tentavam conversar em Libras, era engraçado. Eu **gostava**. (Ian, 2021).

Na escola estadual Brandão de Amorim cada professor tinha sua disciplina e seu método de trabalho [...]. No começo, só quem sabia Libras eram as intérpretes. Ninguém da escola sabia se comunicar com o surdo. Foi muito **difícil**, principalmente porque alguns professores não gostavam de escrever no quadro e **sempre** faziam leitura dos **textos** e depois tínhamos que **responder** os exercícios. Eu não escutava, a intérprete traduzia e às vezes tinha que fazer a datilologia enquanto os professores continuavam falando de outras coisas. Eles falavam muito rápido e passavam muitos exercícios para estudar para **prova**. No Brandão, a disciplina de Português **sempre** tinha muita leitura, interpretação e escrita de texto. Eu pegava para ler, mas não entendia o Português, não sabia como responder. [...] A professora de Química era ótima, levava os alunos para o laboratório e sempre perguntava se eu havia entendido. (Marcos, 2021).

Nas aulas de Inglês a professora sempre trazia textos de músicas. Fazíamos prova em grupo podíamos pesquisar no **livro**. Os colegas ouvintes sempre **gostavam** das aulas e eu também. [...] Nas aulas de Química a professora falava, mas desenhava no quadro umas bolinhas e falava para imaginar que elas estavam ligadas umas às outras. Eu não entendia que aquele desenho era a representação de átomos. Um dia, ela levou um cartaz bem grande cheio de letras e números pequenos e grandes, fiquei admirado e pensei: como vou aprender tudo isso? Aquilo era a Tabela Periódica, mas eu não sabia o que representava. Formamos grupos para fazer pesquisas de sinais em Libras, eu gostava. [...] A professora de Sociologia e Filosofia sempre trazia **textos** do **livro**. As aulas eram **iguais**, tinha que responder **igual** ao que estava no **livro**. Ela nem olhava para os alunos, entrava e saía da sala, **sempre** falando e escrevendo. Gostei dos novos professores do ano seguinte porque eles sabiam Libras. Eles até faziam **prova** com alguns sinais que sabiam. (Raphael, 2021).

Ainda que o termo “Pedagogia” não apareça explicitamente nessas narrativas, podemos identificar duas vertentes pedagógicas: uma com fortes marcas do ouvintismo e outra com traços da Pedagogia Surda. O ouvintismo, entendido aqui como práticas pedagógicas voltadas

predominantemente para estudantes ouvintes, manifestava-se, notadamente, em aspectos como: disciplinas difíceis, ministradas num ritmo rápido e intenso (“saía um professor e logo entrava outro, cada um com seu livro”); aulas expositivas orais (sem escrita no quadro); leitura dos textos seguidos de uma lista extensa de exercícios; aulas sempre iguais (mais do mesmo); professores que não sabiam Libras e ignoravam a presença de estudantes surdos na sala de aula, tratando-os como pessoas invisíveis; professores com barba longa, o que dificultava a visualização dos lábios pelos estudantes surdos e, por conseguinte, a compreensão das palavras pronunciadas; expectativa de que o estudante surdo respondesse às perguntas em linguagem oral e não em Libras; provas fundamentadas em textos complexos e em exercícios.

Há evidências de que esse conjunto de práticas ouvintistas dificultava a trajetória dos estudantes surdos na escola, pois não permitia que eles exercitassem o direito de ser surdo, ou seja, o direito de fazer uso da Língua de Sinais e de ter acesso aos conhecimentos por meio dos canais de comunicação visuoespaciais. Numa escola que adota políticas de inclusão, os professores precisam reconhecer que os surdos não fazem uso dos canais de comunicação orais-auditivos e isso não significa inferioridade cognitiva em relação ao ouvinte, pois como afirma Vilhalva (2012, p. 62): “Tem um ser com sabedoria dentro do corpo surdo.” Se o surdo tem atraso na aprendizagem não é por *déficit* de inteligência. O grande problema é que a escola não dispõe de conhecimentos sobre como fazer fluir a sabedoria existente dentro do corpo surdo.

Embora a palavra Pedagogia Surda não tenha sido explicitada nas narrativas sobre experiências vividas na Escola Brandão de Amorim, identificamos alguns aspectos dessa vertente teórica na prática de alguns professores. Destacamos aqui: reconhecimento da presença de estudantes surdos nas aulas; interesse em aprender sinais em Libras para facilitar a comunicação surdo-ouvinte; manifestações de interesse pelo aprendizado dos estudantes surdos; utilização de desenhos e imagens nas explicações dos conteúdos curriculares; incentivo à pesquisa de sinais para palavras que integravam o léxico das disciplinas trabalhadas em sala de aula; demonstração de afeto e de respeito pelos estudantes surdos. A potencialidade de tais práticas explica o porquê de os estudantes surdos gostarem das aulas de alguns professores, em especial, das aulas das professoras de Inglês e de Química.

O destaque dado ao trabalho de professores jovens que chegaram na escola está associado ao fato de que tais professores haviam estudado Libras nos respectivos cursos de formação e mostravam-se atentos à presença de estudantes surdos na sala de aula. É necessário lembrar que a Lei 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio de comunicação do povo surdo no Brasil, estabeleceu que os cursos de licenciatura deveriam incluir a disciplina Libras para a formação de professores, visando à inclusão e à permanência de surdos nas escolas

regulares. É imperativo ressaltar que a citada lei não pode ser entendida como uma iniciativa governamental. Ela é resultado da luta histórica da comunidade surda pelo direito de uso da Língua de Sinais e pelo reconhecimento das demandas específicas dos surdos.

Com relação às experiências vivenciadas no Ensino Médio, julgamos ser necessário destacar os relatos que tratam do incentivo para continuidade dos estudos no âmbito da Educação Superior.

*No Ensino Médio, a escola Brandão oferecia curso para preparar os estudantes para prova do vestibular da UEA e para o **Enem**. Todos os estudantes surdos e ouvintes participavam das aulas que aconteciam nos sábados e alguns feriados. Era bem difícil, pois tinha muita coisa para estudar em pouco tempo. O bom era que as aulas eram diferentes do dia a dia da sala de aula. Os professores incentivavam para que pudéssemos ingressar na faculdade. (Vivaldo, 2021).*

*No Ensino Médio, eu participei de um curso que a Escola Brandão de Amorim ofereceu como preparação para o vestibular do **ENEM**, **UEA** e **UFAM**. Nos primeiros anos era apenas para treinar, mas eu achava muito difícil, fazia as provas para perder o medo. Os professores me orientavam para fazer as avaliações e com auxílio da intérprete de Libras. Assim, eu conseguia realizar as provas. (Ian, 2021).*

*No Ensino Médio, na Escola Brandão de Amorim, aos sábados, tínhamos curso para provas do vestibular da **UEA e Enem**. Eu gostava, mas era bem cansativo [...] O professor sempre estava com a apostila que recebemos no primeiro dia do curso. Tínhamos que ler muito para responder e conseguir passar na prova. (Raphael, 2021).*

Esses relatos indicam que o projeto político da escola tinha como um dos seus objetivos potencializar a formação para ingresso em instituições públicas na Educação Superior pela oferta de curso preparatórios para Enem e para o vestibular da UFAM e UEA. Observamos que os estudantes surdos participaram dos cursos preparatórios, mesmo que as atividades fossem cansativas e demandassem intensificação nos estudos.

Entendemos que a política de inclusão de surdos em escolas regulares é um avanço na luta pelo direito do povo surdo de acesso à educação. No entanto, é preciso considerar que, para o estudante surdo, a inclusão não significa apenas estar na mesma sala de aula de ouvintes porque sua língua é a de sinais. Portanto, um surdo que estuda uma classe de ouvinte fica em desvantagem cognitiva, pois ele não tem acesso aos canais de comunicação utilizados pelos professores, fato que ficou evidente no relato que Raphael fez de sua experiência de “inclusão”: “Eu já estava indo para o Ensino Médio. Eu fui passando de uma série para outra copiando e olhando o que os colegas faziam. Assim, eu ia fazendo as atividades sem aprender de fato.”

Teóricos surdos que desenvolvem estudos sobre a Pedagogia Surda (CAMPELO, 2008; MIRANDA, 2007; PERLIN, 2004; PERLIN; STROBEL, 2008; PERLIN; MIRANDA, 2011; RANGEL; STUMPF, 2004; SILVA, 2012) chamam atenção para o necessário reconhecimento

de que a visualidade é o fundamento da educação de surdos. Daí a importância do uso de imagens nas aulas. Nesse sentido, é preciso ter presente o que Shirley Vilhalva costuma dizer em suas palestras: “A inclusão só acontece quando o surdo pode ver o que os ouvintes escutam.” Essa proposição é corroborada por Sá (2011), conforme:

Sim, a escola é um direito de todos, mas não a mesma escola, não a mesma proposta, pois a mesma escola não atende às necessidades e especificidades de todos. O “direito de estar” deve ser preservado, mas ele não resolve. O que resolve é deslocar o foco do ambiente e colocar o foco no estudante, na pessoa. O que resolve é envidar todos os esforços para maximizar o aprendizado, é tornar a escola significativa para todos. [...] O que estamos assistindo no Brasil é a uma ineficácia em atender ao direito que tem cada pessoa de ser atendido em sua singularidade. Em nosso país, a chamada “Inclusão” tem sido entendida meramente como socialização na escola regular. Mas o que seria “garantir o direito à Educação para Todos”? Seria oportunizar a quebra de preconceitos e enriquecer o ambiente com as diferenças, mas não se este “enriquecimento” favorece apenas aqueles que serão beneficiados com a convivência com o diferente, em detrimento do direito do “diferente” em ser atendido em suas demandas – linguísticas, culturais, arquitetônicas etc. (SÁ, 2011, p. 17).

Por assim entender, reiteramos o foi estabelecido no documento “A educação que nós surdos queremos” (FENEIS, 1999). Nesse documento, o movimento surdo defende a criação de classes especiais para surdos onde não existam escolas especializadas para que o surdo aprenda na sua língua natural e com base nos postulados da Pedagogia Surda.

Se hoje, no Brasil, referendarmos como “ideais” as condições que temos, declarando a escola regular inclusiva como a melhor opção para os surdos, nunca melhoraremos as condições para que os surdos (principalmente os filhos de ouvintes, com surdez pré-linguística congênita profunda) adquiram naturalmente sua primeira língua e tenham respeitado o seu direito de ter professores que “falem a sua língua”. Se hoje tomamos “uma possibilidade” como “a única referência”, estaremos declarando nossa preferência em manter tudo como está, estaremos desacreditando da evolução dos processos, estaremos exercendo nosso desastroso poder sobre grupos específicos. Estaremos, inclusive, forçando uma única interpretação dos dispositivos legais. (SÁ, 2011, p. 22).

Os percursos e percalços descritos nas narrativas dos participantes deste estudo revelam que eles precisaram “remar muito” para concluir o Ensino Médio. Na Educação Superior, eles seguiram enfrentando desafios, conforme é discutido no capítulo a seguir.

6 EXPERIÊNCIAS DE ACADÊMICOS SURDOS VIVENCIADAS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO DO CESP-UEA

*Um novo dia já vem
Anunciando o arrebol
Cores esperam a luz do Sol...*

(Cézar Moraes, Diego Silva e
Sandro Santos, 2019)

Com a toada “Matriarca” procuramos estabelecer relações entre o ingresso dos estudantes surdos no CESP-UEA e o anúncio do arrebol. Esse novo dia chegou depois de um período de muito esforço nos estudos realizados no Ensino Médio com aulas pela manhã, tarde e noite. Conforme ficou expresso nas narrativas apresentadas no Capítulo 5 todos os acadêmicos surdos vieram “além da calha do rio” e tiveram que “remar muito” para chegar até a universidade.

É importante lembrar que o ingresso na Educação Superior está relacionado também com a luta do movimento surdo por direitos sociais, sobretudo, em termos de acesso e permanência em todos os níveis de ensino.

Nesse capítulo voltamos nossa atenção para às experiências vivenciadas por quatro acadêmicos surdos no curso de Química do CESP-UEA. A produção das narrativas sobre essa temática seguiu os mesmos procedimentos adotados nas narrativas das experiências vividas no contexto familiar e no contexto escolar da Educação Básica.

Os quatro textos produzidos constituíram o *corpus 2*, que foi submetido à análise do *software Iramuteq*, resultando no dendrograma 2 e nas nuvens de palavras apresentados nesse capítulo.

6.1 Narrativas de experiências vividas no curso de Química CESP-UEA

O Dendrograma 2 foi organizado em 2 (dois) eixos e 5 (cinco) classes, como citado anteriormente. Considerando as análises que resultaram, essa figura foi assim distribuída: O **eixo A** e o **eixo B**. O **eixo A** refere-se às experiências dos participantes da pesquisa desde a aprovação até o ingresso na universidade no curso de Química no CESP-UEA. O **eixo B** agrega experiências estudantis no período da Pandemia Covid-19. O **eixo A** apresenta 2 (dois) subeixos: **A1** e **A2**. O subeixo **A1** incorpora 2 **classes** que foram assim denominadas: **Classe 2** sobre o Curso de Química: dificuldades enfrentadas, e **Classe 3** relacionada a Inclusão no CESP/UEA

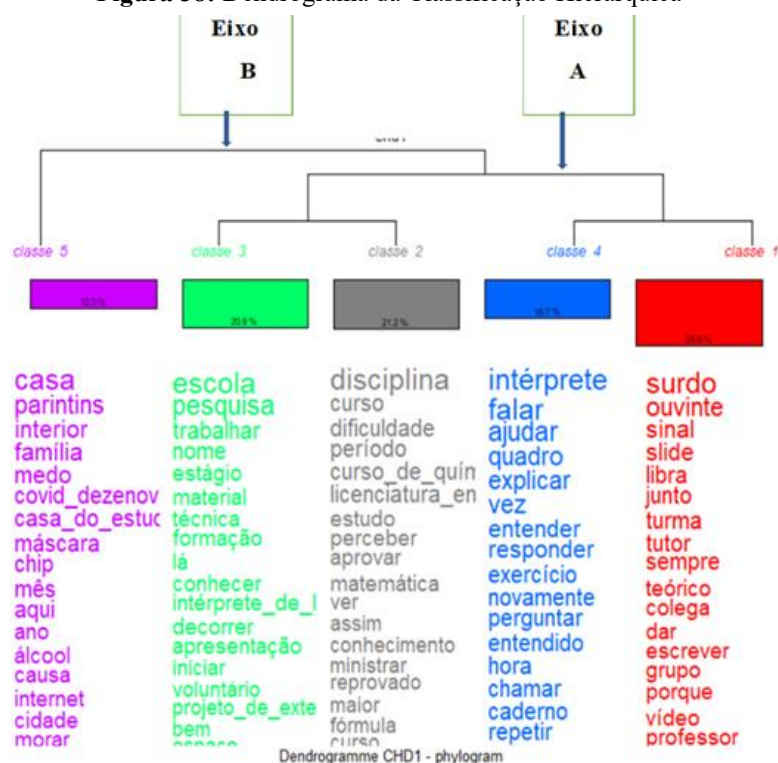
para além do Ensino – Núcleo de Acessibilidade. O subeixo **A2** recebeu os seguintes títulos: **Classe 1** – Prática Pedagógica no Curso de Licenciatura em Química CESP-UEA e a **Classe 4** – O papel do intérprete na formação dos participantes desse estudo. O **Eixo B** é composto de uma única classe, conforme foi citado. Ressaltamos que a ordem de apresentação e discussão das classes está em consonância com o nosso entendimento e não com a numeração produzida pelo *software Iramuteq*.

Quadro 08: Organização das classes

CLASSE 2	O Curso de Química: dificuldades enfrentadas	21,2%
CLASSE 1	Prática Pedagógica no Curso de Licenciatura em Química CESP/UEA	28,9%
CLASSE 4	O papel do intérprete na formação dos participantes desse estudo	16,7%
CLASSE 3	Inclusão no CESP/UEA para além do Ensino – Núcleo de Acessibilidade	20,9%
CLASSE 5	Período da Pandemia Covid-19	12,3%

Fonte: A autora (2023)

Figura 38: Dendrograma da Classificação Hierárquica



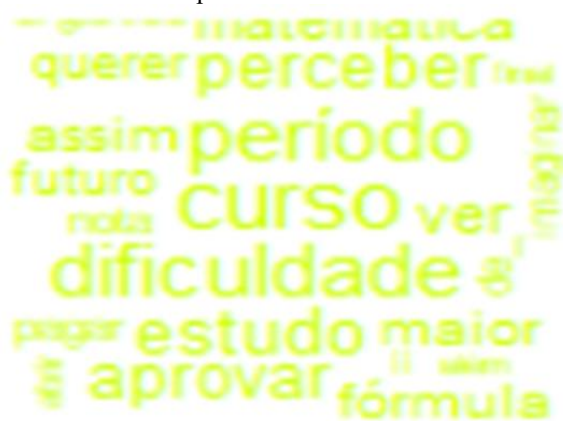
Fonte: Autora (2023)

6.1.1 Classe 2 – O Curso de Química: dificuldades enfrentadas

A figura seguinte faz referência a uma nuvem de palavras relacionada ao dendrograma apresentado com base nas narrativas dos participantes da pesquisa. A nuvem destaca palavras que representam similaridade de palavras decorrentes dos textos narrados pelos acadêmicos

participante desse estudo, destacando o curso de Química e as dificuldades enfrentadas nas ocorrências narradas pelos acadêmicos.

Figura 39: Nuvem de palavras sobre dificuldades enfrentadas



Fonte: Autora (2023)

Conforme pode ser observado nessa nuvem, as palavras mais destacadas nas narrativas dos quatro participantes foram: **curso; dificuldades; período; estudo; aprovar; fórmulas; perceber; nota; futuro; e matemática.**

*Em conversava com meus amigos surdos sempre falávamos sobre fazer algum **curso** na universidade, mesmo sabendo das **dificuldades** fiz a **inscrição** para o **vestibular** para o curso de química, fui **aprovado** em 2017 no CESP/UEA. Logo que fui fazer minha matrícula surge a primeira **dificuldade** por não ter intérpretes de Libras, chamaram o professor Marlon para conversar em Libras considerando que ele também é surdo, em seguida chamaram uma professora para interpretar, fiz minha matrícula e fiquei feliz [...] Eu não conhecia ninguém, era tudo novo, ficava pensando no **futuro** como professor surdo no **Curso de Química**[...] No primeiro dia de aula eu estava muito nervoso, **percebi** que o curso era por **período** e teríamos muitos estudos com **fórmulas e cálculos**. Se eu não conseguisse **aprovação** teria que pagar em outro horário a mesma disciplina [...] com tantas **dificuldades** acabei fracassando em algumas disciplinas como **matemática** que precisava ter sido **aprovado**, mas infelizmente não foi possível, eu não consegui **aprovação**, tive que **pagar** essas disciplinas em outras turmas de química e em outro horário. (Vivaldo, 2022).*

*Sempre que conversava com meus amigos surdos, falávamos sobre o **futuro** e o que iríamos fazer, pois alguns surdos estavam estudando na universidade e eu também queria estudar, mas imaginava que teria muitas **dificuldades**. [...] Eu antes queria estudar o **Curso de Matemática**, mas como não tinha, então fiz minha inscrição para o **curso** de química, pois havia um amigo surdo que estudava química a noite e ele sempre que nos reuníamos na praça da Catedral ele falava sobre o curso e as disciplinas que estudavam, falou que no **curso** de química tinha **matemática**, muitas **fórmulas** e cálculos, eu logo lembrei da professora de química do ensino médio [...] mas sempre lembrava que teria muita **dificuldade**. Minha aprovação no curso de Licenciatura em Química da UEA, em 2018 [...] aprendi que na universidade estudamos por **período** e precisamos ser aprovados com **nota** 8.0 ou mais em todas as disciplinas caso contrário vamos ter que **pagar** a mesma disciplina em outro horário, tive que **estudar** muito logo no início não consegui aprovar. (Ian, 2022).*

*Estudo na UEA no curso de licenciatura em **Química**. Antes de fazer o vestibular aqui na UEA eu estudei dois períodos no curso de logística em Manaus, mas tive muita **dificuldade** [...] antes ficava fazendo planos para o **futuro** e queria estudar Inglês. Mas como não tinha inglês em Parintins escolhi o curso de Química e, fui aprovado fiz a **matricula** e comecei a gostar do curso de licenciatura em Química, lembrei no Ensino Médio da intérprete com a professora que me ensinava química, a **fórmula** da água, a mudança do mundo através da água dos mares, eu conseguia **estudar** e gostava.[...] **Percebi** que na universidade quando não passamos em uma disciplina podemos **pagar** em outro horário a disciplina, tive muitas **dificuldades** com os estudos da **matemática** na química. (Marcos, 2022).*

*Eu **queria** ser professor de Educação Física pois gostava muito de fazer exercícios na academia [...]mas quando fui fazer minha inscrição para o vestibular na CESP-UEA não tem o **curso de** Educação Física apenas de Física Licenciatura, e eu não havia conseguido nota pelo Enem para estudar Educação Física na UFAM [...] Em conversando na praça da catedral com outro surdo que estudava química resolvi fazer a prova e fui **aprovado** para o **Curso de Química**[...] lembrava da Professora de Química e das aulas na escola Brandao de Amorim, no futuro eu vou ser professor de Química [...]A universidade é diferente da escola, lá estudamos por **período** e se não passar vamos estudar em outro horário, sabia que teria **dificuldades**. (Raphael, 2022).*

As narrativas apontam que, dos quatro acadêmicos surdos, apenas um (Vivaldo) tinha o curso de licenciatura em Química como primeira opção. Os demais escolheram o curso pelo fato de que a UEA não oferecia o curso desejado. O ingresso no curso esteve relacionado, também, a dois outros fatores: boas experiências narradas por Vivaldo que já era acadêmico do curso de Química, e as boas lembranças das aulas e da professora de Química no Ensino Médio.

É importante destacar que, em muitas histórias narradas por pessoas surdas, a praça central das cidades configura-se como espaço de encontros e socialização de informações e conhecimentos compartilhados na Língua de Sinais. Daí a importância do encontro com o ‘Outro’ surdo para fortalecimento da identidade do povo surdo, entendido aqui como um grupo social que “constitui-se e preserva seus costumes condições para se manter no mundo e relacionar-se com o outro.” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 33).

Conforme narrativas apresentadas no capítulo anterior, as boas lembranças das aulas ministradas pela professora de Química no Ensino Médio referem-se ao interesse que ela manifestava pelo aprendizado da Libras, à preocupação com a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula, à utilização de recursos didáticos imagéticos e à realização de atividades práticas possíveis de serem realizadas tanto no laboratório como em casa.

Relacionado a estas questões, Freire (1996, p. 28) comenta que “o docente não deve se fechar para o novo, deve ir além, ensinar a pensar e não somente limitar-se aos conteúdos educacionais, sobretudo, pois pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”.

Deste modo, a verdadeira aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, em que educadores e educandos trocam saberes e aprendem entre si, dialogando, questionando. “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos

da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo.” (FREIRE, 1996, p. 26).

Ao considerar as narrativas dos participantes da pesquisa, foram descritas as primeiras dificuldades enfrentadas no curso de Química, as quais referem-se às barreiras linguísticas e à complexidade de disciplinas, notadamente as relacionadas com cálculos matemáticos. Os desafios foram muitos, pois “*era tudo novo*”. Em caso de reprovação, havia a possibilidade de cursar as disciplinas em outro horário, sem grandes comprometimentos do percurso estudantil.

6.1.2 Classe 1 – Prática Pedagógica no Curso de Química CESP/UEA

A nuvem caracterizada na cor vermelha apresentada como segunda classe pelo *software Iramuteq*, permite visualizar palavras representadas nas narrativas que trazem as práticas pedagógicas realizadas no curso de Química.

Figura 40: Nuvem de palavras sobre as práticas pedagógicas



Fonte: Autora (2023)

As palavras em destaque são: **surdo; ouvinte; sinal; turma; Libras; aula; tutor; slides; bom.**

*Logo no início na universidade, os colegas **ouvintes** perguntavam sobre a farda do curso de Química. Os professores sorriram e explicaram que na faculdade não tem a farda, essa é questão pessoal de cada **turma**. Na universidade não tem farda, mas nós podíamos criar uma camiseta com imagem da Licenciatura em Química da UEA. [...] a disciplina de Libras foi uma das primeiras com um professor **surdo** fiquei feliz pois pensei que no futuro poderia ser eu professor na universidade, percebi que os colegas **ouvintes** tinham as mesmas dificuldades com o professor surdo, a turma toda ficava preocupada em fazer os **sinais** corretamente[...] o professor de **Libras** trabalhava sempre com imagens por meio de slides com **sinais**. A intérprete, a tutora e eu ajudávamos o professor ensinando alguns **sinais** para turma[.]A tutora era uma colega de **turma** que sempre ajudava nos trabalhos em grupos e individual também. A tutoria tinha o básico de **Libras** e fomos **juntos** aprendendo e ensinando. [...]*

lembro das **aulas** de Introdução à Química que foram boas e com ajuda da intérprete e **tutora** eu sempre tentava adaptar algumas palavras desconhecida para o surdo para entender melhor a Química. [...] Tivemos disciplinas que eram teóricas com Filosofia, Sociologia, Psicologia. Tínhamos que ler e escrever muito. Fazíamos trabalhos em grupos para estudos sobre alguns vídeos que o professor de Filosofia passava. (Vivaldo, 2022).

Foi uma alegria encontrar dois colegas **surdos** na turma de Licenciatura em Química, fiquei muito feliz em poder estudar com essa **turma** e poder ver outros surdos estudando em outros cursos na UEA. [...] Inicialmente percebi que na universidade o Português é como primeira língua, minha conversa ficava mais restrita ao coletivo de surdos e de Intérprete de Libras [...] **Surdos e ouvintes** falavam que a faculdade era difícil. [...] Para o surdo era mais difícil pois éramos 3 surdos para um intérprete, às vezes ele ficava confuso em responder para um e outro ao mesmo tempo [...] O **bom** foi que após dois meses de **aula** tivemos os **tutores**, além de um intérprete que entendia de **informática**, o **tutor de Libras**, eu **surdo** escolhi por ser meu **colega da turma** [...] O tutor ajuda os surdos nas atividades em sala de aula, faz trabalho em grupo e consegue falar em **Libras**, tudo parecia melhorar [...] Na Universidade uma de minhas maiores dificuldades foi adaptação com meus colegas, mas depois eles foram aprendendo a Libras e praticando a cada dia. [...] A professora de Cálculo I, ia na cadeira tentava fazer sinal, mas ficava nervosa e sorria porque não entendia, acho que ficava nervosa. [...] Depois no outro período veio de novo a matemática com essa foi muito difícil. [...] Aprendi que na faculdade tinha uma palavra que não sabia o significado era pré-requisito [...] Algumas disciplinas pareciam mais fáceis que outras. Algumas lembravam o Ensino Médio, como era o caso de Filosofia que tinha que escrever muito e ler também. O complicado era na hora de ir para frente e explicar sobre os teóricos. [...] O professor de Introdução à Computação falava muito, parecia que estava gritando, ele sabia muito de computação, nas aulas levava **slides** para ensinar como iríamos fazer quando estivéssemos nas **aulas** com computador. A turma gostava, pois, aprendíamos. (Ian, 2022).

Ao iniciar as disciplinas, as coisas foram difíceis na universidade, primeiro porque a maioria da **turma** é ouvinte e não comunicavam se em **Libras**, até acharam estranho porque éramos três **surdos** na turma e tínhamos um intérprete. Logo no início alguns professores não foram para universidade ainda estavam viajando e então outros professores ocupavam os tempos. Não tínhamos intérprete logo no início das **aulas**, apenas 3 ou 4 dias apareceu o intérprete que era formado em Física e não em química, mas passamos a estudar todos juntos [...] Como éramos três surdos tivemos a disciplina de Libras como primeira disciplina para que os demais colegas ouvintes pudessem conhecer a Língua de Sinais e assim poderiam conversar conosco [...] O professor de Libras também era surdo e gostamos muito das aulas dele que foi concentrada em 3 semanas. O professor fez uma apostila própria e que tinha **sinais** de química, passava aulas sempre com slides e sinais em **Libras**, era difícil para os ouvintes. [...] Após a disciplina de Libras escolhi meu **tutor**, era um colega que aprendeu Libras. [...] A maioria das disciplinas do primeiro período não eram da Química. Os professores levavam vídeos alguns com legenda e outros sem legendas para posteriormente realizarmos algumas atividades. Os professores pediram para formar pequenos grupos. Os surdos sempre ficavam juntos com os tutores. [...] Tivemos Introdução à Química para entender melhor o que é estudado no curso. [...] Às vezes me sentia sozinho pois só conversava com os surdos [...] Era muito estudo e pesquisa de sinais em Libras, porque não conhecíamos as palavras, alguns sinais combinávamos para quando fôssemos para as aulas sabermos o que o professor estava explicando [...] Mas é difícil encontrar alguns sinais em Libras, mesmo nas aulas de computação tínhamos dificuldades. (Marcos, 2022).

No início do curso de Química as dificuldades foram grandes devido a comunicação precária e a metodologia das aulas de alguns professores. Eram muitas leituras e escrita de palavras desconhecidas para nós surdos [...] Apesar de eu ser capaz de oralizar um pouco era complicado entender a maioria das palavras. [...] Uma das dificuldades enfrentados foi a falta de intérpretes com experiência na área de Química,

*mas depois conseguiram intérprete formado em Física e melhorou muito para nós os surdos e para os ouvintes também porque ele nos ajudava [...] Algumas disciplinas eram mais teóricas e precisamos pesquisar e escrever sobre alguns teóricos da educação, da filosofia, da psicologia, da sociologia [...] Tivemos aulas de Libras com professor Marlon que é surdo. Foi bom. Todos os dias ele passava vídeo de Libras para que a turma aprendesse melhor os sinais. Ele fez uma apostila com sinais da Química [...] Durante a disciplina escolhi minha primeira tutora, era minha colega. Ela sabia o básico de Libras. Era calma e educada. Ficamos amigos até das nossas famílias [...] Junto da **tutora** eu conheci novos **sinais em Libras** [...] Durante as aulas haviam professores que mesmo não sabendo **Libras** tentavam comunicar-se com os surdos durante as **aula** [...] Na disciplina de Introdução à Computação aprendemos a fazer pesquisas de sinais em Libras. Era difícil como **aluno** surdo aprender tudo. [...] formamos grupo de estudos para aprender a Química. (Raphael, 2022).*

Essas narrativas relacionadas às questões das práticas pedagógicas corroboram com a ideia de que a presença de uma pessoa surda em sala de aula demanda reconhecimento das suas especificidades linguísticas e das singularidades do modo do surdo aprender.

A oferta da disciplina de Libras no início do curso para facilitar o aprendizado da Libras pelos ouvintes expressa atenção do CESP-UEA com sua política de inclusão. A disciplina foi ofertada pelo professor Marlon Jorge (surdo), que fez um trabalho centrado no uso de imagens e no ensino de sinais que incluíam palavras específicas da Química e que foram disponibilizadas em uma apostila produzida por ele. Assim, o professor se mostrou atento ao fundamento da visualidade na Pedagogia Surda e ao seu modo de ser surdo.

A experiência de ser e estar no mundo, marcada pela diferença, é acrescida mais uma: a de serem docentes. A partir dessa escolha profissional, as pessoas Surdas desenvolvem também o seu jeito de lecionar, trazendo para dentro das salas de aula o que as constituem: suas identidades Surdas. A forma singular de ser reverbera no seu modo de ensinar, configurando a chamada Pedagogia Surda. (PERLIN, 2013 p. 18).

A presença de um professor surdo no quadro docente da UEA foi realçada em todos os relatos por dois fatores: primeiro, dada a importância de ele atuar em Língua de Sinais a partir da sua identidade surda o que facilita o acesso aos conhecimentos específicos. Segundo, pelo fato dele ser um “modelo de como os surdos, precisam ser, em termos linguísticos e culturais.” (PERLIN, 2007 p. 2) e um espelho que representa a possibilidade de conquistas profissionais, no caso, de ser professor universitário.

Um aspecto que chamou atenção nas narrativas foi o reconhecimento de que se o surdo tem dificuldade no aprendizado do português como segunda língua, o ouvinte tem dificuldade na aprendizagem da Libras como segunda língua. Isso mostra que a dificuldade com a leitura e escrita do Português, exigidas sobretudo nas disciplinas teóricas, não estão relacionadas com deficiências cognitivas dos surdos e sim com o fato deles utilizarem canais de comunicação diferente dos ouvintes. Essa constatação fez com que o surdo se sentisse “de igual para igual”.

A experiência no aprendizado de Libras junto com os ouvintes fez com que os surdos percebessem os colegas que mais se destacaram na aprendizagem da Libras e, assim, proceder a escolha daquele que seria seu tutor. Vale ressaltar que a adoção do colega como tutor faz parte da política de inclusão da UEA. Cada tutor recebe uma bolsa que, em 2023, é de R\$ 600,00 (seiscentos reais) para acompanhar o colega surdo no desenvolvimento das disciplinas, ajudando na comunicação, trabalhos em grupos e pesquisas de sinais. Ao final de cada mês, os tutores encaminham o relatório de atividades para coordenação de Qualidade do CESP-UEA. De modo geral, a relação entre tutor-estudante e o surdo ultrapassa os limites acadêmicos se espraiando para dimensão familiar.

As dificuldades nas disciplinas relacionadas com os cálculos matemáticos foram arrefecidas pela manifestação de empatia pelos estudantes surdos por parte de certos professores que procuravam fazer uso de alguns sinais em Libras, indagavam quanto ao entendimento dos conteúdos trabalhados e buscavam utilizar imagens, slides e vídeos a fim de facilitar a aprendizagem.

Numa universidade que tem o Português como primeira língua, a criação de um coletivo de surdos apoiados por tutores e intérprete de Libras é uma estratégia fundamental para o empoderamento do surdo e para a realização de estudos e pesquisas de sinais necessários para compreensão dos conteúdos estudados.

Nossa posição de sermos surdos e nossas criações culturais propõem os sujeitos surdos como construtores de um sujeito de ser, uma cultura distinta, um povo e que se identifica seus membros totêmico. Construir o sujeito surdo no espaço cultural se afigura como uma forma de nos mantermos como sujeito melhor nos beneficiar nas mudanças dos espaços contemporâneos. (PERLIN; REIS, 2012, p. 33).

É necessário compreender que o Ensino Superior oportuniza ao aluno surdo novas perspectivas para o seu desenvolvimento na sociedade, por isso, é importante que as universidades ofereçam subsídios para que ele possa percorrer o caminho acadêmico, usufruindo de seus direitos na aquisição de conhecimentos, tendo reconhecimento na sociedade por sua diferença linguística e cultural e, assim, “[...] compreender a surdez como diferença significa reconhecer politicamente essa diferença.” (SKLIAR, 1998, p. 45).

6.1.3 Classe 4 – O papel do intérprete na formação dos participantes desse estudo

A nuvem de palavras representada na cor azul traz a classe referente ao papel do intérprete, considerando que as palavras em destaque aparecem nas narrativas, situando a atuação desse profissional em sala de aula.

Figura 41: Nuvem de palavras sobre o papel do intérprete



Fonte: Autora (2023)

As palavras destacadas foram: **falar; ajudar; quadro; entender; tirar; revisar; listas.**

*Eu muitas vezes ficava observando meus colegas ouvintes conservando na sala de aula. Tinha vontade de falar, mas só conseguia com as mãos e com ajuda da intérprete de Libras [...] Há as barreiras de comunicação por ser o único surdo em uma turma de 50 alunos ouvintes, a comunicação era apenas com intérprete, pois até mesmo os professores não sabiam libras. **Explicavam** a disciplina, **escreviam no quadro**, **revisavam** os conteúdos, **mas** eu não entendia [...] Os períodos foram passando e permaneci com a mesma intérprete de Libras graças a Deus, pois ela me ajudava muito [...] as disciplinas que tinham textos longos como filosofia, história da educação, psicologia e sociologia, estávamos juntos com dicionário de Libras e no youtube pesquisando alguns sinais, ela escrevia no quadro, fazia o sinal e assim íamos estudando [...] A minha intérprete de Libras era formada em matemática e conhecia os professores, ela conversava com os professores para eles explicarem mais devagar para eu entender [...] Fazíamos atividades no quadro, no caderno e repetíamos várias vezes os cálculos, pois eu estudava à noite e pela manhã a intérprete ajudava nos estudos no Núcleo de Acessibilidade [...] Alguns professores com ajuda da intérprete explicavam novamente [...] Final de semana a intérprete reunia um grupo de colegas da turma de química na casa dela para aula de matemática e algumas atividades de química, lá era melhor para tirar as dúvidas e revisar os exercícios, quando fiquei desaperigoado foi difícil, pois precisava de intérprete no outro horário e a universidade tem poucos intérpretes. (Vivaldo, 2022).*

*Na universidade houve um atraso na contratação do intérprete de Libras e passamos alguns dias em sala de aula sem entender o que estavam falando [...] Após a chegada do intérprete de Libras passamos a ficar mais tranquilos durante as aulas [...] Na disciplina de Produção textual e Filosofia tínhamos que comprar apostila, mesmo sem **entender** aquelas letras pequenas e todas amontoadas com **listas** de exercício [...] era muito texto difícil de **entender**. [...] Em horários vagos, o intérprete nos acompanhava no Núcleo de Acessibilidade para pesquisar as palavras e sinais de difícil compreensão [...] O **professor** de Introdução à Computação sempre conversava com o intérprete de Libras sobre as aulas a serem ministradas, **falava** de programas*

de informática, sempre levava muitos slides, nas aulas práticas íamos para laboratório de informática [...] Alguns professores tentavam comunicar se em Libras com os acadêmicos surdos [...] O professor de Química Geral I era legal e atencioso, conversava com p intérprete e conosco se estávamos entendendo e como poderia melhorar as aulas [...] Nas disciplinas da área de exatas tínhamos o reforço no Núcleo de Acessibilidade com o intérprete de Libras que era formado em Física e sempre nos ajudava após as aulas [...] A dificuldade era apenas ter um intérprete para três surdos no curso de Química [...] Solicitamos mais um intérprete de Libras e conseguimos [...] A intérprete era pedagoga e muito esforçada, interpretava na sala e nos acompanhava nos projetos e em estudos de reforço, pesquisava sinais e nos ensinava. Infelizmente esses dois intérpretes precisaram sair, mas hoje temos outras duas intérpretes que são muito boas também, nos acompanham no horário vespertino [...] No ano de 2023, devido ter ficado despriorizado tive problema por falta de intérprete novamente [...] Fazia disciplinas de manhã, tarde e noite, ficava sem saber nada do que o professor explicava, foi muito difícil, tivemos reunião com todos os intérpretes, surdos, diretor e coordenador dos surdos [...] É chato surdo ir para sala e ficar com cara de bobo porque não entende o que está acontecendo devido não ter intérprete. Surdo também tem direito de estudar com dignidade [...] Com as pendências em algumas disciplinas ficou mais difícil, pois faltavam intérpretes, eu estudava os três horários e sempre tinha que ir na direção para solicitar intérpretes, era bem difícil por que alguns intérpretes estudam no CESP e não tinham tempo para acompanhar o surdo, todos os surdos que sentiram prejudicados e fizeram um documento para solicitar intérprete [...] Sabemos o papel do intérprete e não quero intérprete para fazer minha atividade, mas que ajude na comunicação com os professores. (Ian, 2023).

As disciplinas na universidade estão cada vez mais difíceis, a luta por mais um intérprete na sala foi muito boa, pois conseguíamos dialogar melhor [...] As dificuldades no entendimento das disciplinas passaram a ser menos dolorosas, os intérpretes passaram a dialogar com os professores da química [...] Em algumas disciplinas, os professores nos chamavam para quadro, para que pudéssemos entender melhor, eles explicavam novamente e perguntavam não mais do intérprete, mas do surdo mesmo se haviam entendido [...] No Núcleo de Acessibilidade fazíamos estudos e pesquisas, resolvíamos cálculos, os intérpretes sempre em tempos vagos pesquisavam conosco os sinais em Libras e passávamos a ajudar os ouvintes ensinando Libras e gravávamos aulas [...] O papel do intérprete nas aulas de Informática aplicada à Química foi importante, porque o professor sabia muito de informática, mas não **entendia** Libras, o professor levava slides muitos bons, ensinou como deveríamos acessar a internet, **ajudou** a fazer o currículo lattes, a questão dos slides com efeitos e sem efeito, na **disciplina** de Psicologia a professora trabalhava com slides, filmes, fazíamos seminário depois. Nos estudos das reações químicas, o professor nos orientou a realizar experimentações e comprovações táteis possíveis de explicar os processos para dá os resultados apresentados, fomos com as intérpretes fazer esses experimentos no Núcleo para pesquisar e entender melhor, depois fomos para o laboratório [...] Na **disciplina** de Biologia, a professora passou o conteúdo para as intérpretes saberem o que iríamos estudar, foi muito bom porque a professora levava muitas imagens e textos, os slides e a aula era participativa com o grupo aberto para os colega [...] a intérprete junto com a professora sempre **explicavam**, pediam para que respondêssemos no caderno, chamava no quadro e pedia para os colegas ouvintes repetissem os sinais, era bem legal [...] Fazíamos listas de exercícios [...] Nas aulas de laboratório, as intérpretes nos acompanhavam nas atividades que ajudam na minha aprendizagem com a realização das pesquisas, leituras, pesquisas de sinais em Libras e as práticas [...] Fiquei triste, pois por falta do intérprete de Libras não consegui concluir o estágio em 2022 [...] Após reivindicarmos junto a direção consegui concluir apenas agora em 2023. (Marcos, 2023).

No início das disciplinas no curso de química, ficamos esperando o intérprete de Libras, os professores escreviam no quadro e perguntavam se havíamos entendido [...] chegou um intérprete para três surdos, às vezes um chamava, depois o outro chamava e ele não sabia quem atender primeiro, mas tinha paciência, pois ele era muito bom

*com os surdos [...] Com ajuda do intérprete de Libras passamos a estudar à noite, pois ele revisava as listas de exercícios ensinando os surdos e ouvintes, mas era desgastante apenas para um intérprete de Libras [...], solicitamos mais um intérprete para ajudar, então veio uma outra intérprete, ela era pedagoga e intérprete de Libras, as coisas começaram a melhorar; a intérprete era bem organizada cobrava que fôssemos também, fizemos um cronograma para estudos fora de sala de aula, tínhamos que conhecer novos sinais em Libras [...] Nas disciplinas com muitas leituras ela ajudou a entender; fazíamos pesquisas no Núcleo de Acessibilidade [...] a professora sempre fazia **revisão**, fazíamos exercícios no caderno, no quadro[...] infelizmente esses dois intérpretes precisaram sair e então tivemos mais dois intérpretes, depois trocava novamente e hoje temos duas intérprete em sala de aula no horário a tarde, elas nos ajudam bastante principalmente em compreender algumas falas dos professores, estudamos sempre nos tempos vagos no Núcleo, as intérpretes também são professoras. Os períodos foram passando e tivemos trocas de intérpretes e necessidades de mais intérpretes para o período de estágio, alguns colegas ficaram prejudicadas e foi preciso a união dos surdos para solicitar intérpretes, mas eles sempre dizem que tem intérprete suficiente, mas não é verdade [...] As mudanças de intérpretes acabam prejudicando os surdos, mesmo sabendo o papel do intérprete nem todos conseguem atender, principalmente, o curso de Química. (Raphael, 2023).*

Embora na nuvem a palavra “intérprete” não apareça, observamos nitidamente o destaque dado como primeira palavra no dendrograma. Percebemos, ainda, que, no decorrer das narrativas, os participantes deste estudo fazem referências a esse profissional, o qual encontra-se diretamente ligado ao processo de formação profissional dos acadêmicos surdos, especialmente, às questões relacionadas, inicialmente, à comunicação, conforme é citado por Vivaldo: *“Eu, muitas vezes ficava observando meus colegas ouvintes conservando na sala de aula. Tinha vontade de falar, mas só conseguia com as mãos e com ajuda da intérprete de Libras.”*

Dentro do espaço acadêmico, as dificuldades de comunicação enfrentadas pelos surdos são descritas, inicialmente, pela ausência da linguagem oral, bem como pelo desconhecimento dos professores e acadêmicos ouvintes quanto à Libras – língua materna dos surdos utilizada no Brasil – e, conseqüente, dificuldade de comunicação. É notório que os surdos reconhecem essas dificuldades relacionadas à comunicação no grupo de ouvintes no ambiente educacional, haja vista não dominarem a mesma forma de linguagem. Mas é importante ressaltar que essa realidade vem se modificando paulatinamente, considerando que os acadêmicos surdos estão cada vez mais presentes nas instituições de Ensino Superior e, com eles, os intérpretes de Libras.

Relacionado a esse profissional, percebemos nas narrativas que questões pontuais são expressas pelos participantes surdos, como: a formação do intérprete de Libras; a rotatividade ou ausência de intérpretes; o papel do intérprete no Ensino Superior; e as relações que envolvem professor ouvinte-intérprete-acadêmicos surdos e ouvintes.

Ao destacar a questão da formação, buscamos a Lei nº 12.319/10, que apresenta nove artigos, sendo que três artigos foram vetados parcialmente, justificados por

inconstitucionalidade e contrariedade ao interesse público, de acordo com os termos do § 1º do art. 66 da Constituição, bem como o Projeto de Lei nº 325, de 2009 (nº 4.673/04, na Câmara dos Deputados), lei essa que “Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais”.

Destacamos, no primeiro artigo, a regulamentação da profissão do tradutor e intérprete de Língua de Sinais. O segundo artigo prevê que esse profissional deverá ter competência tradutória para atuar nas modalidades das línguas envolvidas, Libras e Língua Portuguesa, de maneira simultânea ou consecutiva com proficiência.

O terceiro artigo previa a formação do profissional tradutor intérprete de Língua de Sinais em curso superior de Tradução e Interpretação com habilitação em Libras – Língua Portuguesa. Ainda nesse artigo, poderiam exercer a profissão, na falta desse profissional habilitado, quem tivesse formação de nível médio com cursos de formação profissional reconhecidos; curso de extensão universitária; e cursos de formação continuada oferecidos por instituições devidamente regulamentadas. O conteúdo foi vetado, tendo como justificativa as necessidades da comunidade surda e os possíveis danos decorrentes da falta de regulamentação dessa profissão, bem como porque impor a exigência de formação em nível universitário estaria violando o artigo 5º da Constituição Federal.

A legislação não faz referência a questões relacionadas à formação específica para atuação do intérprete nos cursos de formação de professores, o que, no entendimento dos participantes desse estudo, faz diferença na formação, tanto nas áreas de exatas como humanas, assim como o perfil desse profissional que atua na formação acadêmica dos surdos.

Perlin (2006, p. 137) comenta que “[...] os intérpretes de Língua de sinais são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas, da identidade e da subjetividade surda, e apresenta suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade.” Quadros (2004, p. 27), por sua vez, aponta que o tradutor intérprete é aquele “profissional que domina a Língua de Sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete da Libras.”

Baseados na definição apresentada referente ao profissional intérprete de Libras, o domínio da Língua de Sinais é imprescindível para o exercício da função no âmbito geral, não fazendo referência ou distinções de ensino.

Todavia, é possível que as dificuldades enfrentadas no âmbito superior estão relacionadas justamente à necessidade de uma formação específica, devido às exigências formativas e carências de sinais que, muitas vezes, precisam ser combinados entre os surdos e intérpretes.

O outro ponto destacado foi a rotatividade ou mesmo a ausência de intérpretes na universidade, fazendo com que o movimento surdo na instituição expressasse suas necessidades, baseado nos direitos e necessidades do intérprete da Língua de Sinais, profissional fluente na língua falada/sinalizada do seu país, qualificado para desenvolver essa função em Nível Superior em áreas distintas.

De acordo com Santos e Lacerda (2016, p. 510), “[...] a presença do intérprete nas escolas é indispensável, pois, é ele quem vai possibilitar o acesso às informações e aos conteúdos ministrados ao aluno surdo”, traduzindo e interpretando da Língua de Sinais para a língua portuguesa, e vice-versa. A presença de intérpretes educacionais é imprescindível, a considerar os efeitos negativos da ausência desses profissionais, assim como descrito por Ian: *“É chato surdo ir para sala e ficar com cara de bobo porque não entende o que está acontecendo devido não ter intérprete. Surdo também tem direito de estudar com dignidade.”*

Contudo, apesar dos participantes apontarem a ausência desses profissionais na universidade e nas escolas (período de estágio), verificamos que, de um modo geral, os intérpretes têm sido inseridos nas demandas solicitadas. Inclusive, a não contratação de mais intérpretes é justificada pela lotação estar completa, segundo informações da PROGRAD¹⁹. Assim, as dificuldades de intérpretes em áreas específicas, como a Química, ainda é uma demanda que pode estar relacionada à crescente inserção do surdo nas universidades.

Outra questão que chamou atenção foi a relação intérprete-professor-acadêmico surdo. É evidente a questão de empatia no sentido de manter sempre uma boa relação para que possa haver melhor compreensão e entendimento das atividades dentro e fora da universidade. Sobre isso, Marcos comenta que: *“As dificuldades no entendimento das disciplinas passaram a ser menos dolorosas, os intérpretes passaram a dialogar com os professores da Química.”*

Ao considerar as narrativas, os intérpretes são bastante solicitados, tanto por outros colegas ouvintes quanto professores, considerando que Libras é a comunicação primordial do surdo e requer essa ajuda para intermediar a comunicação. Albrir (2005, p. 19) destaca que: “A competência tradutória é um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores.”

Quadros (2004, p. 7) ressalta que “o intérprete é a pessoa que interpreta de uma língua (língua fonte) para outra (língua alvo) o que foi dito.” Portanto, o intérprete de Língua de Sinais é a pessoa que interpreta uma dada língua oral para a Língua de Sinais ou vice-versa. Quanto

¹⁹ Pró-reitora de Ensino de Graduação.

mais se reflete sobre a presença dos intérpretes de Língua de Sinais, mais se compreende a complexidade de seu papel, suas dimensões e a profundidade de sua atuação.

Porém, tem se observado que o intérprete pode estar adquirindo responsabilidades que não são atribuídas a ele. De acordo com pesquisa realizada em 2011, com o intuito de verificar de que maneira estava acontecendo a inclusão, observou-se que os intérpretes estão exercendo o papel do professor, isso porque o professor não estava preparado para comunicar-se com o aluno com surdez. (VARGAS, 2011).

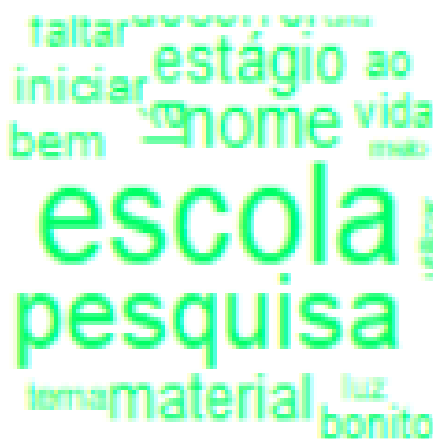
Verificamos que existe uma relação muito forte entre o intérprete, alguns professores, acadêmicos surdos e ouvintes. Essa relação promove uma recíproca interação, possibilitando que o acadêmico surdo aumente o grau de interação com outras pessoas.

De acordo com Vygotsky (1998, p. 8 *apud* VARGAS; GOBARA, 2014, p. 456), “é por meio das interações que o sujeito se desenvolve. É importante destacar que essas interações devem ocorrer em situações em que os indivíduos estejam familiarizados.” Considerando isso, destaca-se que o espaço universitário é um lugar onde os discentes socializam, sendo também local que possibilita, normalmente, que alguns acadêmicos se desenvolvam como indivíduos sociais, pois é um espaço de encontro de pessoas com culturas e identidades diferentes.

6.1.4 Classe 3 – Inclusão no CESP-UEA para além do Ensino: Núcleo de Acessibilidade

A nuvem de palavras em verde apresenta os destaques das narrativas dos acadêmicos surdos quanto às atividades realizadas fora da sala de aula, em que se destaca a sua participação em outros âmbitos da universidade, estando ativos nas ações do tripé que norteia o espaço universitário: ensino, pesquisa e extensão.

Figura 42: Nuvem de palavras sobre inclusão no CESP-UEA



Fonte: Autora (2023)

As palavras em destaque na nuvem são: **escola; pesquisa; estágio; material; iniciar; bem.**

*Como havia feito a disciplina de Libras consegui participar do Programa de monitoria, participei do projeto PIBID e **estágio** na escola. Foram experiências diferente por trabalhar com outros **materiais** e com alunos ouvintes, sempre a intérprete e os tutores ajudavam [...] Na **escola** regular durante o **estágio**, no **início** deu medo, mas com ajuda da intérprete e tutor consegui socializar com os alunos e até ensinei Libras para os estudantes e a professora gostou muito [...] Participei do projeto de **pesquisa** como voluntário [...] No Núcleo de Acessibilidade realizávamos os projetos desde da escrita, pesquisas e depois organizávamos as formações. No Núcleo também preparávamos aulas de **estágio** [...] alguns professores que não sabiam Libras, mas que gostariam de **pesquisar** com os acadêmicos surdos procuram o Núcleo como apoio para realização de seus projetos de inclusão [...] Foi muito importante a participação de contribuição do Núcleo de Acessibilidade, pois partir dessa interação e formação os professores dos cursos passaram a aceitar os surdos como orientandos [...] No CESP, o Núcleo de Acessibilidade é sempre muito bem frequentado e às vezes o espaço fica pequeno para tanta gente. (Vivaldo, 2022).*

*Na universidade consegui uma bolsa do projeto de **pesquisa** de R\$400,00 mensais durante um ano, os projetos de extensão eram bons, tínhamos planejamentos no Núcleo de Acessibilidade e confeccionávamos **materiais** para formação nas **escolas** [...] A Professora de Psicologia que também era intérprete de Libras nos ajudava nas formações, pois era voluntária no projeto. Ela apresentou os **teóricos** e nos fez **conhecer a pesquisa nos projetos de extensão** [...] Como quero ser professor tentei fazer a prova de monitoria, eu até fiz uma boa pontuação, mas outro **estudante ouvinte** teve nota maior e eu também não consegui outra bolsa [...] A dificuldade do Núcleo de Acessibilidade, é que nem sempre tem **intérprete** [...] Em 2019, consegui participar de outro projeto de **extensão**, as experiências na escola foram boas com estudantes ouvintes, pois estudamos também libras básico [...] No ano 2022, participo do projeto de extensão direto do Núcleo de Acessibilidade no qual programamos formações para áreas da saúde, segurança e educação [...] Poucos professores do CESP fazem curso de Libras, eles sempre estão ocupados trabalhando, alguns aprenderam fazer o nome em libras e isso ajuda bastante durante as aulas e nos projetos tivemos quatro **intérpretes de libras**. Ainda tenho vontade de ser monitor de algum professor no CESP. (Ian, 2022).*

*O espaço do Núcleo de Acessibilidade é excelente para **pesquisar**, estudar e fazer **formação** junto com intérprete de Libras e tutor; pesquisamos os teóricos que falam da formação, de libras e construção de materiais [...] Fomos para **escola**, eu era **voluntário** dos primeiros **projeto de extensão** depois passei a receber a **bolsa de R\$400,00 reais** [...] as atividades realizadas nas escolas eram muito boas, as **crianças principalmente gostavam muito e aprendiam rápido** [...] nos projetos temos as intérpretes voluntárias. Em 2020, eu participei de **projeto** que falava sobre o tema Isolamento na Casa do **Estudante**, tive ajuda de **psicólogo** via Meet com conversas em grupo pedindo ajuda [...] Agora recebo bolsa de R\$600,00 mensais na iniciação científica de **pesquisa** com o **coordenador do curso** de Química, fiquei muito feliz quando o **coordenador** de Química me convidou para fazer **pesquisa**, apesar de não saber muito da comunicação em Libras é importante que o acadêmico surdo participe de projeto de professores ouvintes [...] Agora em 2023, fiz o estágio na escola, ministrei minha regência e fui aprovado [...] apresentei o relatório parcial do projeto de iniciação científica, mas devido todo esse atraso no estágio não consegui apresentar meu TCC, fiquei muito triste e com raiva de mim mesmo. (Marcos, 2023).*

Os projetos que a universidade apresenta são por editais temos que nos inscrever e também precisamos de um professor para orientar [...] antes as bolsas eram de R\$400,00 reais, mas agora em 2023 passaram a R\$600,00 reais [...] eu já participei de 3 projetos na universidade um como voluntário e dois com bolsa [...] realizamos

*projetos nas escolas de ensino médio onde tem alunos surdos, foi muito bom [...] construímos materiais junto com os alunos para que eles pudessem de fato aprender a Libras [...] nas escolas, os alunos e os professores gostam de participar e aprender Libras, eles aprendem rápido o nome deles e ficam sempre treinando [...] Participei como voluntário de projeto de **pesquisa** junto com outro **estudante** surdo. Realizamos um curso para ensinar Libras para os colaboradores das empresas que trabalham no CESP/UEA por uma parte foi bom, mas durante a formação apenas a técnica do laboratório de Química e o secretário participaram, outros docentes e técnicos de outros cursos [...] No terceiro período também participei de **projeto de extensão**. Tive problema no **estágio** devido não ter intérprete de Libras no início, acabei iniciando sozinho com o tutor [...] no início do estágio tive dificuldade em ter intérprete, abrimos um processo administrativo no SIGED para termos intérprete no estágio e em outros horários. Enviamos uma carta para reitoria reclamando a falta de um intérprete. Eu ia para escola sozinho [...] Depois apareceram os intérpretes que melhorou muito as aulas de estágio. (Raphael, 2023).*

Nas narrativas, percebemos que os acadêmicos surdos expressam entusiasmo ao participar dos projetos realizados pela universidade. Percebemos, ainda, que questões relacionadas às bolsas remuneradas ou voluntárias são apenas detalhes que não interferem na alegria de poder participar das atividades proporcionadas pelos projetos de monitoria, de extensão e de iniciação científica, que compõem as atividades de ensino, extensão e pesquisa.

É importante destacar que, com essas ações, o CESP-UEA efetiva sua política de inclusão, pois oportuniza a participação dos acadêmicos surdos nos três fundamentos das instituições universitárias: ensino, extensão e pesquisa. Em qualquer projeto (monitoria, extensão e iniciação científica), o estudante recebe uma remuneração mensal no valor de R\$600,00 reais.

Com base na relação entre professor ouvinte e acadêmico surdos, é possível perceber a vontade dos acadêmicos surdos em participar dos projetos de monitoria, considerando a aproximação maior com professores ouvintes e a compreensão das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula voltadas para disciplinas de áreas específicas da formação acadêmica.

Dessa forma, a monitoria pode ser entendida como uma experiência na formação acadêmica que contribui para o processo de ensino e aprendizagem dos acadêmicos. Ela também pode ser definida como instrumento para a melhoria do ensino de graduação mediante o estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas. Candau (1986, p. 23) descreve a monitoria como procedimento pedagógico de grande utilidade no processo de ensino-aprendizagem, pois ela consegue atender às dimensões “política, técnica, e humana da prática pedagógica.”

No que se refere às práticas pedagógicas no âmbito da universidade, elas são caracterizadas também por meio da extensão universitária, conforme descrito pelos acadêmicos surdos. A participação dos acadêmicos surdos em projetos de extensão é desenvolvida por

alguns com bolsa e por outros de forma voluntária. A extensão universitária, segundo Nunes e Silva (2011, p. 120), atua na realidade como:

Uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual está inserida, uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade. Funciona como uma via de duas mãos, em que a Universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade, e recebe dela influxos positivos como retroalimentação tais como suas reais necessidades, seus anseios, aspirações. Além disso, a universidade aprende com o saber dessas comunidades.

A extensão universitária é uma forma dos acadêmicos surdos socializarem e democratizarem o conhecimento, levando-os aos não universitários. Destacamos que a troca de conhecimentos é reconhecida e fortalecida nas ações realizadas por meio de ações que envolvem a interação entre surdos e ouvintes.

Ressaltamos, ainda, a importância da iniciação científica, assim como a participação dos professores ouvintes das diversas disciplinas que disponibilizam vagas para os acadêmicos surdos participarem dos projetos de iniciação científica, extensão e serem orientados por eles nos trabalhos de conclusão de curso. Isso fica evidente na narrativa do acadêmico Marcos: *“fiquei muito feliz quando o **coordenador** de Química me convidou para fazer **pesquisa**, apesar de não saber muito da comunicação em Libras. É importante que o acadêmico surdo participe de projetos de professores ouvintes e seja orientado por eles.”*

Franco (2016, p. 1) enfatiza que “[...] para a transmissão do conhecimento é necessário um envolvimento interativo entre professor e aluno. Pois para haver essa troca é preciso socialização, comunhão e afeto entre um e outro.”

É importante lembrar que, para que todo o processo de interação possa acontecer, são necessárias ações efetivas e espaços onde a comunidade surda sinta-se convidada a estar presente. Com relação ao espaço, os acadêmicos surdos fazem referências em suas narrativas ao Núcleo de Acessibilidade do CESP-UEA, espaço esse de socialização dos acadêmicos surdos com os demais discentes e docentes, os quais manifestam interesse em realizar pesquisas e projetos com a comunidade surda.

No Núcleo, são realizadas as pesquisas para construção dos projetos e, posteriormente, são realizados o planejamento e a construção de materiais didáticos em Libras para execução das atividades a serem desenvolvidas nas práticas em escolas da Educação Básica, além de formações para professores realizadas pelas Secretarias de Educação Municipal e Estadual, assim como a realização de formações para órgãos, como Secretaria de Saúde e Assistência Social.

As parcerias com outras instituições do Município de Parintins fazem com que os acadêmicos que participam dos projetos tenham uma maior visibilidade social e educacional em meio à formação acadêmica, considerando que a extensão na universidade vai até a comunidade – extramuros – socializando conhecimentos.

Pensar nas relações que envolvem professor ouvinte e acadêmico surdo nos coloca na escuta e nos possibilita vivenciar de forma mais efetiva uma experiência de construção de conhecimentos que perpassa pelo aspecto linguístico, pela capacidade de se colocar no lugar do outro, pela amorosidade e pela responsabilidade como profissional que potencializa a aprendizagem do educando com surdez.

6.1.5 Classe 5 – Período da Pandemia Covid-19

Apresentamos, a seguir, a nuvem de palavras na cor roxa, que corresponde aos dizeres dos acadêmicos referentes ao período de ensino remoto, identificando o período pandêmico que foi vivenciado pelos participantes da pesquisa, considerando um momento de retorno de alguns para casa de suas famílias e os desafios enfrentados durante a formação *online*.

Figura 43: Nuvem de palavras sobre Pandemia Covid-19



Fonte: Autora (2023)

Na análise que gerou o dendrograma e a nuvem de palavras, percebemos que as palavras **casa; interior; Parintins; medo; família; mês; chip; UEA**, foram palavras recorrentes nas narrativas sobre as aulas remotas no período de pandemia.

*A pandemia causada pela Covid 19, me deixou com **medo** ficar em **Parintins** e ir para **UEA**, fiquei desmotivado, pois antes as disciplinas com professor em sala de aula presencial eram difíceis, imagina o ensino à distância. Eu recebi um chip para usar **internet** devido as aulas online, mas o celular não funcionou. Na **Casa** do estudante*

*também tinha internet, mas falhava muito porque eram todos usam de uma vez, e então ficava lento. O projeto da escola parou por causa do isolamento. Eu tive muito **medo**, saí da **Casa** do Estudante fui para o **interior** passar um tempo com minha **Família** No **interior** eu não conseguia estudar mesmo com celular e o **chip** que ganhei. (Vivaldo, 2022).*

*Em **Parintins**, durante a pandemia as aulas da **UEA** passaram a ser através do Google Meet e ou celular; **as famílias** ficaram com **medo** e voltaram para **interior**, tinham que usar máscara e higienizar as mãos com álcool. Os professores falavam, mas eu surdo não ouvia e nem conseguia fazer a leitura labial, na faculdade poucos alunos iam para a UEA. Todos os dias o CESP era lavado e ficava com cheiro forte **de álcool** e remédio[...] As aula pela internet, mas a internet era lenta nem sempre conseguia assistir. Não tivemos aulas de laboratório porque todos ficavam com **medo** do Covid-19. Os intérpretes ficaram sem receber e trabalhar; os surdos ficaram tristes e com **medo**, s depois voltaram os intérpretes e os surdos vinham para a **UEA** baixar os trabalhos e depois voltar para casa para estudar. (Ian, 2022).*

*Os estudos presenciais foram interrompidos, por causada pela pandemia da Covid 19, as aulas da **UEA** foram remotas de todas as whatsapp disciplinas eu fiquei com **medo** eu lia as mensagens, via os diálogos, mas como eu não conseguia acompanhar nada. Eu recebia mensagens e enviava mensagem, já estava cansando[...]Os professores enviavam vários áudios no grupo[...]Nas atividades e nas provas, por exemplo, o professor só dava a atividade ou a prova, Todos usavam máscara e álcool nas mãos, a **UEA** deu **chip** e **celular** para alguns estudantes do **interior** pois queriam sair de **Parintins** para junto de suas **famílias** no **interior** mas a internet era lenta.[...]Uma professora de Biologia, mandava mensagem com imagem para explicar, foi melhor quando um dia, ela foi no laboratório e gravou a aula, ficou muito boa, dessa forma eu conseguia pesquisar os sinais junto com intérprete e tutor. (Marcos 2022)*

*No ano de 2020, aconteceu a pandemia, aqui na **UEA** e nos outros lugares ficou tudo fechado [...] eu fiquei com **medo** porque não ia ter como estudar, as aulas eram por Google Meet e não tinha intérprete em tempo real, era difícil. Meus colegas interagiam comigo sobre os trabalhos, provas e seminários e outras atividades por mensagem e whats as avaliações eram feitas e enviadas por e-mail ou mensagem pelo celular, na verdade, eu não aprendi muito, fazia trabalhos junto com os colegas, às vezes combinava de reunir na casa do colega, grupos pequenos, chegava na casa lavava a sandália, **passava álcool**, **não tirava máscara** não ficava perto, alguns colegas pegaram covid, eu não, graças a Deus. Muitos foram embora de **Parintins** para o **interior**. Todos passavam nas disciplinas durante a pandemia (Raphael, 2022).*

Foi um período que surpreendeu a todos. Era a pandemia causada pela Covid-19, em que se viveu situações desafiadoras para a vida pessoal e profissional da humanidade, afetando diretamente todo país. Dentre os desafios que iniciaram em março de 2020, tivemos as medidas emergenciais, que começaram pela suspensão das aulas presenciais e a proposta para as aulas remotas. Nessa linha, a Portaria nº 343, publicada no dia 18 de março de 2020, no Diário Oficial da União (DOU), “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto persistir a pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19.” (BRASIL, 2020, p. 1).

A pandemia, anunciada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, fez com que diversos países adotassem uma série de procedimentos com o objetivo de conter a propagação do novo coronavírus, como o distanciamento social, a quarentena, o uso

de máscaras faciais, a higienização das mãos com uso de álcool em gel, entre outras medidas de proteção individual.

Mudanças no paradigma educacional por meio da adoção de ferramentas tecnológicas utilizadas no ano letivo de 2020 e 2021 trouxeram à tona as diferenças socioeconômicas da comunidade escolar em todas as suas esferas, em particular, mostrando a desigualdade no acesso à informação e as fragilidades do sistema educacional; nesse caso, os surdos foram prejudicados.

Com base nos relatos dos acadêmicos surdos, inicialmente, foram definidos conceitos abordados por eles durante toda a situação vivenciada na pandemia, pautando, principalmente: **o processo de educação na formação de professores surdos; o papel da universidade; as práticas dos professores ouvintes e o ensino remoto.** Tais conceitos subsidiarão as vivências das mudanças que vem acontecendo no sistema de Educação Superior. No que diz respeito ao processo de educação na formação de professores surdos, no primeiro momento de impacto e enfrentamento às problemáticas, foram surgindo estratégias e adaptações para o convívio com a nova realidade.

As aplicações das aulas de forma remota demonstraram pontos positivos e negativos no desenvolvimento das atividades para o aluno surdo, com o apoio da universidade. Percebemos que a instituição buscou interagir no que refere a possibilitar o acesso dos acadêmicos surdos nas aulas remotas.

Foram utilizadas plataformas durante as aulas *online*, como o *Zoom*. O *WhatsApp* também foi um aplicativo de troca de mensagens bastante utilizado nas aulas, inclusive porque possibilitava, além de troca de mensagens, chamadas de vídeo, por meio das quais os alunos sanaram dúvidas e mantinham contato mais direto com seus professores e seus intérpretes, principalmente quando havia complicações nas aulas síncronas nas demais plataformas de reunião.

Schafer *et al* (2021, p. 53), analisando o uso de tecnologias na pandemia, afirmam que “as plataformas *Zoom*, *Google Meet*, *Microsoft Teams* e *Webex* foram as mais utilizadas para os encontros síncronos, e as plataformas *Schoology*, *Google Classroom* e *Canva* foram usadas nas aulas assíncronas pelos professores em aulas para alunos com surdez e deficiência auditiva”. Com relação ao papel da universidade, iniciamos com o relato de Marcos: “*Todos usavam máscara e álcool nas mãos, a Uea deu chip e celular para alguns estudantes do interior, pois queriam sair de Parintins para junto de suas famílias no interior, mas a internet era lenta.*”

Com o intuito de garantir o acesso às aulas remotas, a universidade, por meio de programas assistenciais da Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX),

disponibilizou *chips* e alguns aparelhos para que os acadêmicos em vulnerabilidade social pudessem continuar participando das aulas de forma *online*; no entanto, surge uma outra problemática relacionada à *internet* e ao fluxo de acesso que não oferecia qualidade. No caso dos acadêmicos que foram para comunidades rurais, esse acesso foi mais dificultoso devido à estrutura das comunidades rurais no Amazonas.

A necessidade de produzir estratégias que não estavam planejadas para trabalhar com o processo de ensino e aprendizagem de forma remota e presencial representou um desafio enfrentado pelos envolvidos no contexto educacional, em todos os níveis. Problemas surgiam a todo instante e superar o impacto da mudança repentina na modalidade de ensino, especialmente na formação acadêmica do surdo tornou-se um desafio, sobretudo no que tange a estruturar aulas com metodologias pedagógicas que trabalhassem uma língua de modalidade visual. Outro problema de comunicação foi o uso de máscaras faciais, tanto no ensino a distância quanto no ensino híbrido, dificultando a compreensão da mensagem transmitida no uso da Língua de Sinais (SCHAFER *et al*, 2021, p. 52).

Períodos atípicos fizeram com que os participantes da pesquisa reconhecessem a diferença no processo de formação, pois a experiência da formação antes da pandemia, mesmo em meio às dificuldades, garantia ao surdo a expectativa de socializar, compartilhar com os colegas surdos e ouvintes suas dificuldades, ter acesso ao professor e tentar entender os conteúdos. Até mesmo algumas vezes, ajudar para que metodologias pudessem ser difundidas diante da realidade de inclusão.

Dentro da realidade da inclusão e exclusão em tempos de pandemia, as práticas adotadas pelos professores deram início de forma remota. Segundo Vercelli (2020, p. 50), “As aulas remotas ocorrem de forma sincrônica, portanto com a presença do professor em tempo real, sendo que as dúvidas podem ser sanadas no momento quando surgem, por vídeo ou por chat”, o que não foi uma realidade possível para todos os acadêmicos surdos. Marcos relata que “*Os professores falavam, mas eu, surdo, não ouvia e nem conseguia fazer a leitura labial [...] Os professores enviavam vários áudios no grupo.*”

Foi necessário que os professores se reinventassem com essa nova forma de ensino nos ambientes virtuais de aprendizagem. Os acadêmicos surdos e ouvintes precisavam ter a possibilidade de trocar informações e experiências com os professores.

Segundo Imbernón (2016, p. 162):

[...] a meu ver as modalidades e estratégias de formação para aumentar a qualidade da formação é, portanto, sua efetividade deve organizar-se, antes de tudo, tendo como

base o trabalho em grupo entre o professorado, centrar-se em um trabalho colaborativo para a solução de situações problemáticas que surgem da prática laboral.

Observamos a necessidade desse trabalho para conseguirmos enfrentar os desafios entrelaçados no momento da pandemia com as dificuldades na vivência em casa, falta de *internet*, problemas financeiros, saúde, entre outros, que apresentam dificuldades para o desenvolvimento da continuação dos estudos em casa.

Conforme Serafini (2012, p. 80), põe-se um desafio: “[...] conhecendo a realidade em que estão sendo disponibilizadas essas tecnologias e a serviço de quem, para que não continuem se tornando armadilhas de dominação e exclusão social.” É indiscutível que o ensino remoto se apresentaria como um sistema de ensino distante da realidade de muitos, assim como o acesso aos conhecimentos científicos, necessários ao seu desenvolvimento psíquico. Esse modelo moderno de ensino exclui aqueles que não conseguem se adequar às necessidades básicas que a tecnologia exige. Com isso, é necessário ter especificações das metodologias e das políticas públicas que precisam ser implementadas na educação.

CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

*Teu corpo cansado de grandes viagens...
De tua viagem de tantas remadas...
O porto distante
O teu descansar...
Canoeiro, vai!*

(Ronaldo Barbosa, 1994)

Iniciamos estas considerações (quase) finais com esse trecho da toada que complementa a epígrafe apresentada no capítulo metodológico porque entendemos que toda a tese pode ser caracterizada como viagens feitas por canoeiros amazônidas. Assim como eles enfrentamos correntezas, remansos, rebojos e banzeiros. Foram muitas idas e vindas no campo teórico-metodológico e na dimensão pessoal, profissional e social até chegar a esse momento de finalização do texto da tese para defendê-la no PPGECEM da Reamec.

Nas muitas das nossas viagens pelo Rio-Mar, rio acima, rio abaixo, ora de barco, ora de lancha, perdíamos nos pensamentos contemplando o rio Amazonas, as matas que o contornam, as comunidades ribeirinhas e o modo de ser dessa gente que sabe viver com as riquezas que a Mãe Natureza oferece. Em tempos de enchente, o rio parecia ter pressa e tornava a viagem mais rápida. Na vazante, as águas pareciam ir de bubuia²⁰ esticando o tempo como quem brinca para testar a paciência alheia. Essas ocasiões eram mais propícias para os pensamentos sobre os problemas da vida pessoal e acadêmica. Às vezes os desafios que enfrentávamos pareciam insuperáveis causando sentimento de desânimo e de cansaço, no entanto, havia algo como *anima* que nos impelia a seguir em frente.

Essa força motriz que busca energia no nosso mais recôndito interior é de difícil enunciação, mas era ela que nutria nossa vontade de chegar no horizonte desejado: o momento de apresentação e defesa desta tese. Sabíamos que não poderíamos desistir porque esta tese não é só nossa, ela é também dos acadêmicos surdos, os participantes da pesquisa que narraram suas experiências de vida como uma forma de exercício de protagonismo do povo surdo. Como diz Gianotto (2020, p. 41) “protagonizar é romper barreiras”, é se fazer visível diante de práticas que invisibilizam os que são diferentes, é produzir gritos sem sons usando a linguagem feita no movimento das mãos e do corpo. Esta tese é também das muitas pessoas que nos apoiaram de forma acadêmica e/ou afetiva para que esse projeto se efetivasse.

²⁰ bu·bui·ar - verbo intransitivo [Brasil] Boiar; flutuar. “Bubuiar” in Dicionário *Priberam* da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/bubuiar> [consultado em 30-05-2023].

Apresentamos nestas considerações finais os resultados dos nossos percursos e percalços nesta longa viagem no intento de dar resposta à seguinte problemática de pesquisa: Quais demandas pedagógicas emergem de narrativas de acadêmicos surdos sobre suas experiências no curso de Licenciatura em Química do Centro de Ensino Superior de Parintins, da Universidade do Estado do Amazonas?

Julgamos ser necessário realçar as valiosas contribuições teóricas de autores surdos que nos ajudaram a compreender questões importantes relacionadas ao problema de pesquisa. Referimo-nos aos autores que tratam da educação de surdos no Brasil; do ouvintismo e suas práticas de negação de direitos do povo surdo; das bandeiras de lutas assumidas pelo movimento surdo, em especial do direito de aprender na língua de sinais com fundamentos da Pedagogia Surda. Tais autores permitiram compreender os léxicos empregados nos estudos surdos.

Consideramos o documento “A educação que nós surdos queremos” (FENEIS, 1999) como um cânone da educação de surdos e, por conseguinte, das políticas de inclusão escolar de surdos. Nele, o movimento surdo deixa claro que as escolas especializadas e as classes de surdos não são espaços de segregação, pois a pessoa surda tem direito de aprender na língua que lhe é natural, a língua de sinais e com fundamentos teórico-metodológicos fundados na visualidade. Isso porque os surdos percebem o mundo, interpretam o que veem e se posicionam diante dos fatos a partir das suas experiências visuais. A Pedagogia Surda é, portanto, um direito do povo surdo, pois como afirma Shirley Vilhalva “só haverá inclusão quando o surdo puder ver o que os ouvintes escutam.”

Consideramos que as narrativas de histórias de vida feitas pelos acadêmicos surdos que participaram deste estudo coincidem, em muitos aspectos, com as narrativas feitas por pesquisadores surdos (PERLIN, 2003; STROBEL, 2008; VILHALVA, 2004). De um modo geral, as narrativas sobre a vida de uma criança surda que tem familiares ouvintes é marcada pelo isolamento linguístico que causa sentimento de abandono, de tristeza e de desconfortos diante dos recorrentes constrangimentos. Vivendo em isolamento linguístico ela tem sua “identidade negada” (ROSA, 2012). Quando a criança surda entra numa escola de surdos ela se surpreende pois encontram outras pessoas com as quais se identifica. Então, ela aprende que é parte de um povo que faz uso de uma língua que é escrita e lida no ar pelo movimento das mãos associado às expressões faciais e corporais correspondentes. É quando ela tem a “identidade descoberta” (ROSA, 2012). Ao se reconhecer como pessoa que faz parte de um povo que luta e se põe em movimento pela garantia de seus direitos ela passa a ter a sua “identidade fortalecida” (ROSA, 2012).

Observamos aproximações também entre as narrativas dos participantes deste estudo, os posicionamentos do movimento surdo e de pesquisadores do campo dos estudos surdos quanto a importância da escola de surdos. As narrativas apresentadas no quinto capítulo desta tese dão evidências de que as experiências vividas por eles na Escola Paulo Manna foram marcantes porque se trata de uma instituição concebida, construída e organizada para atender as demandas de crianças surdas, tanto no que se refere aos espaços como à organização do tempo escolar. Em termos de estrutura física a escola dispõe de: salas de aula pequenas que mantêm a proximidade professor-aluno; auditório com tablado de madeira para transmitir vibrações; sala de artes com atividades diferenciadas; quadra para atividades físicas e lúdicas usando equipamentos adequados para surdos (bandeiras invés de apito). O tempo escolar foi organizado em dois turnos: aulas de conteúdos curriculares pela manhã e aulas de artes, música, teatro, esporte e recreação no período da tarde. A escola representou, portanto, um espaço para descoberta da identidade surda e para imersão na cultura surda.

O aprendizado da Libras com uma professora surda foi uma experiência marcante na história de vida dos participantes deste estudo. A presença da professora Cátia na escola especializada foi fundamental para que os estudantes surdos pudessem vislumbrar a possibilidade de continuidade dos estudos até a universidade e de serem também professores.

Embora os participantes não tenham feito referência ao termo “Pedagogia Surda” para caracterizar o trabalho pedagógico na escola Pe. Paulo Manna eles apontaram aspectos que fundamentam tal pedagogia, em especial no que diz respeito à existência de turmas constituídas exclusivamente com estudantes surdos e outras com estudantes ouvintes, ao uso da Libras como língua de instrução dos surdos, à adoção da visualidade como princípio curricular e ao protagonismo dos estudantes no próprio processo de aprendizagem.

O ingresso na escola regular trouxe alguns desconfortos para os participantes deste estudo, pois tal escola adotava um conjunto de práticas ouvintistas que lhes dificultava a aprendizagem. As salas de aula eram grandes e com muitos alunos ouvintes. As aulas eram ministradas em Português, num ritmo intenso. Lá eles não puderam exercer o direito de aprender na Língua de Sinais e muito menos de ter acesso aos conhecimentos por meio dos canais de comunicação visuoespaciais. No Ensino Médio algumas disciplinas foram de difícil compreensão e ministradas num ritmo rápido e intenso, “saía um professor e logo entrava outro, cada um com seu livro”. Algumas aulas eram ministradas exclusivamente de forma oral, sem escrita no quadro. A maioria dos textos para estudo eram longos, complexos e seguidos de uma lista extensa de exercícios. O princípio da visualidade da educação de surdos foi ignorado pela maior parte dos professores. A invisibilidade dos estudantes surdos foi ilustrada pelas situações

contadas como anedotas: os “ralhos” (brincas) que os intérpretes recebiam como mensagens a serem transmitidas aos surdos, mesmo eles estando presente na situação.

Os desafios da inclusão em um universo escolar alheio (de hegemonia ouvinte) foram enfrentados com apoio de profissionais que atuavam na sala de atendimento educacional especializado, de intérprete de Libras, de alguns colegas e professores que se esforçaram para aprender Libras e estabelecer a comunicação com os surdos.

Outro aspecto que facilitou a inclusão foi a proximidade física e as articulações entre a escola de surdos e a escola regular. Consideramos que essa articulação é de fundamental importância para a política de educação de surdos, uma vez que a inclusão é um fenômeno recente que demanda muitas reflexões, debates, trocas de experiências, estudos e pesquisas visando à produção de conhecimentos sobre o assunto.

As narrativas deram destaque à atuação cuidadosa de alguns professores, especialmente da professora de Química e da professora de Inglês. A professora de Química apareceu como exemplo de docentes que favorecem a inclusão por: reconhecer a presença de estudantes surdos na turma; manifestar interesse em aprender sinais em Libras para facilitar a comunicação surdo-ouvinte; interesse em saber se os estudantes surdos estavam aprendendo ou não; fazer uso de desenhos e outros recursos visuais nas explicações dos conteúdos curriculares; incentivo à pesquisa de sinais para palavras que integravam o léxico das disciplinas trabalhadas em sala de aula; realizar experimentos no laboratório de Química passíveis de serem replicados em casa; incentivar o gosto pela ciência, demonstrar afeto e respeito pelos estudantes surdos. Com sua prática ela exerceu forte influência na opção pelo curso de Química.

Um aspecto que julgamos ser necessário destacar foi o incentivo dados pela escola regular para ingresso na educação superior. Isso foi feito não apenas pelas atividades curriculares e pelo atendimento educacional especializado como também pelas atividades extracurriculares que ocorriam no período noturno: cursos profissionalizantes, aulas extras e provas simuladas visando aprovação em processos seletivos para ingresso em instituições de educação superior.

No que diz respeito às experiências vivenciada no curso de Química do CESP os dados deste estudo remetem ao entendimento de que essa instituição tem feito avanços no campo da política de inclusão mantendo princípio defendidos pela UEA e na legislação educacional em vigência. No CESP a política de inclusão se expressa, por exemplo, na adoção de cotas para PCD, na criação e manutenção do Núcleo de Acessibilidade, na contratação de intérprete de Libras e de tutores, na busca de condições para que os surdos participem de atividades de ensino, pesquisa e extensão podendo concorrer à bolsa de iniciação científica, monitoria, iniciação à

docência e residência pedagógica. Há, portanto, entendimento de que incluir não significa conceder o direito de frequentar a universidade. Incluir significa criar condições para que todos os estudantes se reconheçam como parte da instituição e como protagonistas das suas políticas educacionais.

Entendemos que a política de inclusão de surdos na educação superior não é fruto da generosidade de governantes e de gestores. Ela está relacionada sobretudo, às históricas lutas do movimento surdo por direitos sociais, incluindo o acesso e permanência em todos os níveis de ensino. Entendemos que movimento surdo não se resume à atuação de associações locais e da FENEIS. O movimento surdo ocorre quando pessoas surdas se encontram nas ruas, nas praças, em igrejas, em eventos, escolas e universidades para dialogar e discutir problemas da vida concreta e tomar decisões. O encontro entre Vivaldo, Ian, Marcos e Raphael na praça da Igreja Matriz de Parintins serve para ilustrar a tomada de decisões importantes – no caso a opção pelo vestibular para o curso de Química – tendo como base os relatos do primeiro acadêmico surdo do referido curso.

Para os participantes deste estudo, a aprovação e ingresso no curso de Licenciatura em Química do CESP-UEA representou a realização de um sonho. As narrativas revelam experiências estudantis parecidas às vivenciadas na escola regular. A universidade também é uma instituição pensada e construída por pessoas ouvintes, para um público ouvinte. Os relatos falam de aulas expositivas sem uso de recursos imagéticos, de professores que pareciam ignorar a presença de surdos tratando-os como pessoas invisíveis. No entanto, falam também de potencialidade como: presença de professores que buscam aprender Libras para interagir com os estudantes surdos para conhecer suas demandas na aprendizagem; uso de recursos imagéticos por professores de algumas disciplinas facilitando o aprendizado de conteúdos; apoio de intérpretes de Libras e do Núcleo de Acessibilidade; possibilidade de participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão; possibilidade de recebimento de bolsas de iniciação científica, iniciação à docência, monitoria e residência pedagógica; existência de uma comunidade surda que luta pela garantia do acesso e permanência na universidade.

Uma das alegrias manifestadas pelos participantes deste estudo foi a presença de um professor surdo no quadro docente da UEA. A alegria está relacionada especialmente a dois fatores: 1. A importância de ter um professor surdo ensinando língua de sinais na universidade, a partir da sua identidade e das suas experiências como pessoa surda. 2. Evidência de que a pessoa surda não é deficiente e pode prosseguir na Educação Superior até a pós-graduação. Vale ressaltar que o referido professor é mestre em Letras e Artes e, atualmente, é aluno do doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A pandemia causada pela Covid-19 alterou profundamente a dinâmica curricular de todas educativas, comprometendo o desenvolvimento natural do processo pedagógico. No âmbito da UEA as atividades presenciais foram suspensas em 2020 e 2021 motivando muitos alunos a voltarem para suas localidades de origem. Três dos participantes deste estudo retornaram para o contexto familiar em locais sem acesso à internet. Em tais situações as interações foram realizadas à distância pelo envio das atividades curriculares por meio de barcos que se deslocavam para as comunidades semanalmente. Consideramos, portanto, que a pandemia comprometeu o desenvolvimento desta pesquisa, pois os surdos não puderam experimentar a formação com toda potencialidade das aulas presenciais nas salas e nos laboratórios. As implicações desse momento na vida dos estudantes surdos é uma problemática que merece estudos mais aprofundados.

Em suma, consideramos que nossa opção pela pesquisa participante foi uma decisão pertinente, pois os acadêmicos envolvidos nesse estudo atuaram como parceiros de uma caminhada de muito aprendizado coletivo. Eles se comportaram como pessoas que têm o que dizer, o que ensinar e o que aprender. Buscamos fazer desta pesquisa uma rede de conversação sobre práticas pedagógicas na educação de surdos observando a descentralização da relação saber-poder. Assim, procuramos fazer da pesquisa “um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa.” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 53). A partir de iniciativas inclusivas, tendo como base os pressupostos da Pedagogia Surda, será possível fomentar uma formação na área de Ciências Naturais-Química, bem como em qualquer outro campo do conhecimento, que de fato atenda às especificidades da comunidade surda.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO AMAZONAS. **Lei Estadual nº 2.894, de 31 de maio de 2004**. Dispõe sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas e dá outras providências. Manaus, AM: ALEAM, 2004.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO AMAZONAS. **Lei Estadual nº 3.972 de 23 de dezembro de 2013**, altera a Lei n. 2.894, de 31 de maio de 2004. Dispõe sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas e dá outras providências”. Manaus, AM: ALEAM, 2013.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO AMAZONAS. **Lei nº 3.595 de 11 de abril de 2011**, altera, na forma que especifica a Lei Delegada nº 114, de 18 de maio de 2007. Dispõe sobre a Universidade do Estado do Amazonas - UEA, definindo sua estrutura organizacional, fixando o seu quadro de cargos comissionados e estabelecendo outras providências”. Manaus, AM: ALEAM, 2011.

BRANDÃO, C. R.; BORGES M. C. A. Pesquisa: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, jan./dez. 2007, p.51-62.

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 6.751, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº 188, p. 26, 18 set. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: Ministério da Educação, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 24 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1 de dezembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União**: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 1 dez. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Marcos Político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério da Educação/Ministério da Justiça/UNESCO, 2007.

BRASIL. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 219, p.12, 7 nov. de 2003.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília: Conselho Nacional da Saúde, 2016.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visibilidade na educação de surdos**. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2, 2014, p. 71-92.

CANDAU, V. M. **A didática em questão**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, dez. 2013, p. 513-518.

CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Parintins, AM: CESP-UEA, 2021.

CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Química**. Parintins, AM: CESP-UEA, 2021.

CHASSOT, A, I. A Ciência como instrumento de leitura para explicar as transformações da natureza. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. 2006. Disponível em <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/635-attico-chassot-1>. Acesso em: 11 mar. 2023.

CHASSOT, A, I. A ciência é masculina? É, sim senhora!... **Contexto e Educação**. Ijuí, RS, ano 19, n. 19, jan./dez. 2004, p. 9-28.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, 2003, p. 89-100.

CHASSOT, A. I. **A ciência através dos tempos**. 7 ed. São Paulo: Editora Moderna. 1997.

CHASSOT, Attico. Ensino de Ciências no começo da segunda metade do século da tecnologia. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo de Ciências em debate**. São Paulo: Papirus Editora, 2016, p. 15-42. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CONSELHO UNIVERSITÁRIO. Resolução nº 10/2011, de 21 de Junho de 2011. Cria o Programa de inclusão e Acessibilidade para Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade do Estado do Amazonas PIAPNE-UEA. Diário Oficial [do] Estado do Amazonas: CONSUNIV, Manaus, AM, 21 jul. 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha: UNESCO, 1994.

FENEIS, **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda para o V Congresso Latino Americano de Educação Bilingue para Surdos. Porto Alegre/RS, 1999. Disponível em <https://issuu.com/feneisbr/docs/documento>. Acesso em: 11 mar. 2022.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais.** 1998. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

GIANOTTO, A. de O. **O protagonismo da pessoa surda do ponto de vista do Desenvolvimento Local.** 2020. 144 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Local em contexto de territorialidades) – Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso, 2020.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista.** São Paulo: Plexus, 1997.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. Decreto nº 21.666 de 12 de janeiro de 2001, regulamenta a Universidade do Estado do Amazonas - UEA como Fundação Integrante da Administração Indireta do Poder Executivo Estadual. **Diário Oficial [do] Estado do Amazonas:** Poder Executivo, Manaus, AM, 12 jan. 2001.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. Decreto nº 21.963 de 27 de junho de 2001, aprova o Estatuto da Universidade do Estado do Amazonas, dispõe sobre sua estrutura e funcionamento e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Amazonas:** Poder Executivo, Manaus, AM, jun. 2001.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. Decreto nº 31.163/2011 de 11 de abril de 2011, altera, na forma que especifica, o Estatuto da Universidade do Estado do Amazonas, aprovado pelo Decreto nº 21.963, de 27 de junho de 2001, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Amazonas:** Poder Executivo, Manaus, AM, 11 abr. 2011.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. Lei Delegada nº 42 de 25 de julho de 2005, retifica o nome do Curso de Ciências para Química. **Diário Oficial [do] Estado do Amazonas:** Poder Executivo, Manaus, AM, julho de 2005.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. Lei Delegada nº 114, de 18 de maio de 2007, dispõe sobre a UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA, definindo sua estrutura organizacional, fixando o seu quadro de cargos comissionados e estabelecendo outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Amazonas: Poder Executivo**, Manaus, AM, 18 mai. 2007.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. Lei nº 2.637 de 12 de janeiro de 2001, autoriza o Poder Executivo a instituir a Universidade do Estado do Amazonas. **Diário Oficial [do] Estado do Amazonas: Poder Executivo**, Manaus, AM, 12 jan. 2001.

HODSON, D. Experimentos em ciência e ensino de ciências. **Magazine Educação Filosofia e Teoria**, v. 20, n. 2, 1988, p. 53-66.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Parintins: Panorama**. Disponível em: [//cidades.ibge.gov.br/brasil/am/parintins/panorama](http://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/parintins/panorama). Acesso em: 21 de set. 2020.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016**. Rio de Janeiro: INES, 2011.

LACERDA, C. B. F. de SANTOS, L. F. dos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução às Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2016.

LADD, Paddy. **Compreendendo a Cultura Surda: Em Busca da Deafhood**. Uk; Multilingual Matters. 2003

LADD, Paddy. **Comprendiendo la cultura sorda em busca de la sociedad**. Impreso Concepción, Chile. 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEOPOLDO, L. P. (org.). **Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

LOUREIRO, J. de J. P. Meditação devaneante entre o rio e a floresta. **Arteriais** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes, Pará, n. 3, out. 2016, p. 120-132.

MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016

MIRANDA, M. G. de. O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores. In: **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.

NUNES, A. L. de P. F.; SILVA, M. B. da C. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, ano IV, n. 7, jul./dez. 2011, p. 119-133.

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade diferença e identidade. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A Surdez**: Um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 51-76

PERLIN, G.; MIRANDA, W. A performatividade em educação de surdos. In: SÁ, N. de. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer/Edua, 2011, p. 101-116.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, 2003. p. 217-226.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Teorias da Educação e Estudos Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

PERLIN, G.; STUMPF, M. (org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.

PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. M. **Aquisição da Língua de Sinais**. Florianópolis: UFSC, 2011.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

REIS, F. **Professor Surdo: A Política e a Poética da Transgressão Pedagógica**. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Processos Inclusivos) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

ROSA, Andréa da Silva. **Entre avisiabilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Editora Arara Azul. 2008.

ROSA, Fabiano Souto. **Literatura surda**. O que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em língua Brasileira de Sinais – Libras. 2011. 160 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 14, n. 2, jul. 2009, p. 253-266.

SILVA, L. R. da. **O trabalho pedagógico surdo na escola regular**. 2020. 24 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SKLIAR, C. B. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Fabiana Martins Rodrigues. O (não) ser surdo em escola regular: um estudo sobre a construção da identidade. In: LODi, Ana cláudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. 105-112.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STUMPF, M. R. **Escrita de Sinais II**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão/UFSC, 2009.

VARGAS, J. S.; GOBARA, S. T. Interações entre o Aluno com Surdez, o Professor e o Intérprete em Aulas de Física: uma Perspectiva Vygotskiana. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, jul./set. 2014, p. 449-460.

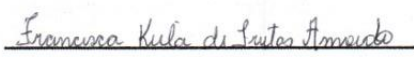
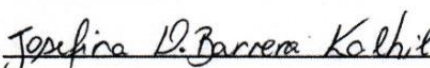
VILHALVA, S. **O Despertar do Silêncio**. Rio de Janeiro: Ed. Arara Azul, 2004.

VILHALVA, S. **Pedagogia Surda**. Rio de Janeiro: Ed. Arara Azul, 2007.

VILHALVA, S. **Recortes de uma vida**: descobrindo o amanhã. 1. ed. Campo Grande/MS: 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE 1: FOLHA DE ROSTO PARA A PESQUISA

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: POR UMA PEDAGOGIA SURDA: PROPOSIÇÕES DE LICENCIANDOS SURDOS DA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 7			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Francisca Keila de Freitas Amoedo			
6. CPF: 649.999.632-72		7. Endereço (Rua, n.º): ITACOATIARA PALMARES PARINTINS AMAZONAS 69153080	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 92991016174	10. Outro Telefone:
11. Email: keilamoedo@hotmail.com			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 25 / 08 / 2020		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS		13. CNPJ: 04.280.196/0001-76	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (09) 2646-0618		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: 		CPF: 533.810.172-68	
Cargo/Função: Coordenadora REAMEC-POLO VEA			
Data: 25 / 08 / 2020			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICE 2: TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR



APÊNDICE A: Termo de compromisso do Pesquisador

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

Linha de Pesquisa: Formação de Professores

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, **FRANCISCA KEILA DE FREITAS AMOEDO**, comprometo-me a cumprir as resoluções 466/12 e 510/16 do CNS, para a realização da presente pesquisa. Somente iniciarei a coleta/produção dos dados após a aprovação final (com a emissão do parecer de “Aprovado”) do projeto “**POR UMA PEDAGOGIA SURDA: PROPOSIÇÕES DE LICENCIANDOS SURDOS DA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS**”, pelo sistema CEP/CONEP.

Comprometo-me a encaminhar os relatórios parcial (com periodicidade semestral, a cada 6 meses) e relatório final (em até 60 dias da finalização do projeto de pesquisa, com a apresentação dos resultados), conforme cronograma referido no Projeto de Pesquisa.

Informo que disponho da estrutura necessária (física e material) para a realização deste projeto e que garantirei que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa, conforme preconiza a Norma Operacional CNS 001/2013.

Manaus, 04 de setembro de 2020.

Francisca Keila de Freitas Amoedo

Francisca Keila de Freitas Amoedo
Pesquisadora

APÊNDICE 3: TERMO DE AUTORIZAÇÃO ANUÊNCIA INSTITUCIONAL



APÊNDICE B: Termo de Autorização/Anuência Institucional

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA
REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

Linha de Pesquisa: Formação de professores

TERMO DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Solicito autorização do Diretor do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Dr. Marceliano Eduardo de Oliveira, para a realização do projeto de pesquisa **“POR UMA PEDAGOGIA SURDA: PROPOSIÇÕES DE LICENCIANDOS SURDOS DA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS”**, da pesquisadora **FRANCISCA KEILA DE FREITAS AMOEDO**, telefone (92) 99101-6174, da linha de pesquisa **“Formação de professores”** do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM, da Rede Amazônica de Educação em Ciências – REAMEC, vinculado a IES (de origem) Universidade do Estado do Amazonas e ao Polo Acadêmico UEA, matrícula nº 1981801004, pertencente à Linha de pesquisa: Formação de Professores, tendo como orientadora a professora Dr^a. Tânia Maria Lima.

Solicito, ainda, autorização para uso do espaço físico, para a realização da pesquisa. Informo que, como pesquisadora, tomarei todos os cuidados éticos, conforme as resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde(CNS).

No Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP) a coleta/produção de dados será realizada no período de Dezembro/2020 a Junho/2021. Como pesquisadora comprometo a:

1. Iniciar a coleta de dados somente após a aprovação final do protocolo de pesquisa pelo Sistema CEP/CONEP. Informo que este projeto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa

APÊNDICE 3.1: TERMO DE AUTORIZAÇÃO ANUÊNCIA INSTITUCIONAL



com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM), em relação à análise ética.

2. Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos possíveis.

3. Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos nas Resoluções Nº 466/12 e Nº 510/16 do CNS.

4. Comprometo-me, como benefício para a instituição, após a finalização do projeto de pesquisa, apresentar os resultados do trabalho em forma de relatório em eventos científicos pertinentes, elaboração de artigos científicos que servirá para apresentar com maior visibilidade a comunidade local bem como para a sociedade, o protagonismo dos acadêmicos surdos desta instituição bem como a política de inclusão do campus além do processo inclusivo e aspectos relevantes sobre essa temática. Podendo também apresentar a toda comunidade acadêmica, as narrativas produzidas por esta pesquisa, e o compromisso de apresentar a finalização e resultados da mesma, para a comunidade surda de Vilhena.

Manaus, 04 de setembro de 2020.

Francisca Keila de Freitas Amoedo
Francisca Keila de Freitas Amoedo
Pesquisadora

Autorizo
04/09/2020

Prof. Dr. Marcelino Eduardo de Oliveira
Diretor CEP-UEA
Portaria nº 172/2018 - GR/UEA

APÊNDICE 4: DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR



APÊNDICE C: Declaração de Pesquisador

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Linha de Pesquisa: Formação de professores

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

Eu, **FRANCISCA KEILA DE FREITAS AMOEDO**, portadora do RG nº 14912163, SSP/AM e CPF: 649.999.632-72, residente e domiciliada na Rua Itacoatiara, nº 2094, Bairro: Nossa Senhora de Nazaré/Palmares, na Cidade de Parintins/AM. Declaro para os devidos fins e para quem possa interessar que me comprometo, em coletar, organizar e analisar todos os dados da pesquisa **“POR UMA PEDAGOGIA SURDA: PROPOSIÇÕES DE LICENCIANDOS SURDOS DA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS”**. Como sou professora de Libras no Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP), afirmo que irei fazer a transcrição de Libras para o Português e vice versa, se houver e quando houver necessidade em todo o andamento desta pesquisa.

Sendo a pesquisadora e tendo conhecimentos linguísticos na área da tradução e interpretação em Libras/Português, eu mesma irei fazer os momentos de entrevista/conversa para a produção das narrativas, pois tendo competência para tanto, sendo docente da disciplina da LIBRAS, no CESP/UEA intuição no qual acontecerão os encontros e reuniões.

Também me comprometo em realizar as coletas das narrativas, que serão em Libras, gravadas em vídeos, sendo a melhor maneira de arquivar e organizar os dados, para posteriormente fazer revisão e editar. Após esse processo todo o trabalho de transcrição também será realizado pela pesquisadora, fazendo a mudança da modalidade da língua gestual-visual (Libras) para a modalidade da língua escrita em português para o tratamento dos dados.

Assumo a inteira responsabilidade administrativa, civil e criminal por esta declaração, estando ciente dos crimes previstos do Artigo 299 do Código Penal (falsidade ideológica) e demais Legislação vigente.

Manaus, 04 de setembro de 2020

Francisca Keila de Freitas Amoedo

Francisca Keila de Freitas Amoedo
 Pesquisadora

APÊNDICE 5: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE – VIVALDO RAMOS



APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

destinado aos participantes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA
REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
Linha de Pesquisa: Formação de professores

Prezado Acadêmico,

Convidamos você para participar da pesquisa **"Por uma Pedagogia surda: narrativas de licenciandos surdos da área de ciências naturais-química"**, conduzida pela pesquisadora **Francisca Keila de Freitas Amoedo**, telefone (92)991016174, da linha de pesquisa "Formação de professores" do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - PPGECEM, da Rede Amazônica de Educação em Ciências - REAMEC, vinculado a IES (de origem) Universidade do Estado do Amazonas e ao Polo Acadêmico UEA, matrícula no 1981801004, pertencente à Linha de pesquisa: Formação de Professores, tendo como orientadora a professora Dr. Tânia Maria Lima.

O objetivo desta pesquisa é analisar as narrativas pedagógicas de licenciandos surdos da área das Ciências Naturais, estabelecendo relações com os pressupostos da Pedagogia surda.

Caso tenha interesse em contribuir para a pesquisa você poderá definir o local, horário para a produção das narrativas que serão realizadas individualmente. As questões referentes à sua fala serão apresentadas previamente e sendo sobre a sua história de vida. Enquanto acadêmico Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP). As falas poderão ser escritas ou, sinalizadas em Libras ou ainda. Se preferir, gravadas em vídeo. Os relatos serão digitados e devolvidos para que você indique partes que poderão ser retiradas e/ou complementadas de acordo com suas sugestões. Após sua revisão os textos serão submetidos à análise da pesquisadora.

Sua participação não será obrigatória e consistirá em responder algumas perguntas e contar a respeito do seu dia-dia através de suas narrativas e experiências com a política

APÊNDICE 5.1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE – VIVALDO RAMOS



de inclusão do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP), seu protagonismo como acadêmico surdo. Podendo ainda falar sobre suas habilidades, anseios, dificuldades, sugestões e dicas que possam melhorar/facilitar a convivência no ambiente escolar e na sociedade. E de forma alguma, você, precisará falar sobre tudo ou responder todas as questões, e poderá desistir de participar a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Caso o método utilizado na coleta de dados causarem algum tipo de desconforto, constrangimento, emoção, você poderá solicitar a interrupção da pesquisa. Considerando que toda pesquisa contém riscos, mesmo que pequenos, esclarece-se que, no caso desta pesquisa, os riscos podem ser descritos como algum tipo de constrangimento ou desconforto durante a sua participação. Sendo assim, é garantido: (I) a livre participação na pesquisa (com direito a desistência); (II) a não indução de respostas; (III) a mínima intervenção possível; e (IV) a imparcialidade e a objetividade na condução das entrevistas, buscando minimizar, ao máximo, os possíveis riscos.

Entretanto, se houver algum dano decorrente dos riscos desta pesquisa, a pesquisadora responsável, assumirá a responsabilidade pelo seu ressarcimento e indenização. Considerando as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do CNS descritos neste termo a este projeto, na Forma de Registro do Termo de Consentimento Livre Esclarecido = TCLE, o qual será lido, sinalizado, detalhado e assinado, se você aceitar fazer parte deste trabalho como pesquisador participante.

Assinatura do Participante

Vivaldo de Souza Ramos

Assinatura do Pesquisador Responsável

Francisca Kula de Santos Almeida

Rubricas: Vivaldo de Souza Ramos (Participante)

Francisca Kula de Santos Almeida (Pesquisador)

APÊNDICE 5.2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE – VIVALDO RAMOS



Havendo algum dano decorrente dos riscos desta pesquisa, a pesquisadora responsável também assumirá a responsabilidade pelo acompanhamento e assistência, Integral e gratuita a qualquer um dos participantes durante, após e até mesmo se precisar interromper imediatamente a pesquisa. Ou em caso de constrangimentos e/ou desconfortos emocional que afetem a sua saúde psicológica, caberá ao pesquisador indagar ou dar suporte e/ou outro tipo de assistência, em todas as etapas da pesquisa ou em qualquer outro momento, após O seu encerramento. Havendo qualquer necessidade, eu **Francisca Keila de Freitas Amoedo**, a pesquisadora e organizadora desta pesquisa, me comprometeri em oferecer atendimento necessário.

Como pesquisadora me comprometo em tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo observando as orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas bem como do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM). Assim tanto sua identidade quanto os dados e materiais coletados serão garantidos com privacidade e ficarão sob a propriedade da pesquisadora responsável. O nome ou o material, que indique a sua participação, não serão divulgados sem a sua permissão. Além disso, é importante informar que, quando finalizada a pesquisa, os resultados estarão à disposição dos participantes.

É importante ressaltar que você não terá nenhum gasto, ou remuneração para participar desta pesquisa. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto, entretanto, esperamos que este estudo de analisar as proposições pedagógicas de acadêmicos surdos da área das Ciências Naturais, vise à efetivação da política de inclusão na educação básica e superior.

Assinatura do Participante

x Vivaldo de Souza Ramos

Assinatura do Pesquisador Responsável

Francisca Keila de Freitas Amoedo

Rubricas: x Vivaldo de Souza Ramos (Participante)

Assinatura (Pesquisador)

APÊNDICE 5.3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE – VIVALDO RAMOS



A fim de resguardar todos os sujeitos participantes, a pesquisadora responsável assegura que todas as etapas deste trabalho estarão em conformidade com as diretrizes, normas e resoluções do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Assim Você poderá entrar em contato pelo telefone através do número (92) 99101-6174, e falar com **Francisca Keila de Freitas Amoedo**, ou pelo e-mail: keilamoedo@hotmail.com, para obter qualquer informação ou sanar algum problema referente ao estudo. O(A) S.r.(a). Também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEMUFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis - Manaus - AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Assinatura do Participante

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) S.r.(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Parintins 04 de setembro de 2020.



Assinatura do Participante

Vivaldo de Souza Ramos

IMPRESSÃO
DA CTILOSCÓPICA

Assinatura do Pesquisador Responsável

Francisca Keila de Freitas Amoedo

Rubricas:

x Vivaldo de Souza Ramos

(Participante)

Keila

(Pesquisador)

APÊNDICE 6: DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE VIVALDO RAMOS



APÊNDICE E: DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu, Vivaldo de Souza Ramos, fui devidamente informada sobre a referida pesquisa, seus objetivos, e a importância da minha participação. Asseguro que compreendi a explicação. Por isso, CONCORDO em participar do projeto de pesquisa acima citado, sem nenhum desconforto, sabendo que não vou ter benefícios financeiros com a mesma e que poderei sair a qualquer momento se assim considerar necessário. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Manaus, 04 de setembro de 2020

Vivaldo de Souza Ramos

Assinatura do participante

[Assinatura]

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE 7: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE – IAN DA SILVA



APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

destinado aos participantes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA
REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
Linha de Pesquisa: Formação de professores

Prezado Acadêmico,

Convidamos você para participar da pesquisa **"Por uma Pedagogia surda: narrativas de licenciandos surdos da área de ciências naturais-química"**, conduzida pela pesquisadora **Francisca Keila de Freitas Amoedo**, telefone (92)991016174, da linha de pesquisa "Formação de professores" do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - PPGECEM, da Rede Amazônica de Educação em Ciências - REAMEC, vinculado a IES (de origem) Universidade do Estado do Amazonas e ao Polo Acadêmico UEA, matrícula no 1981801004, pertencente à Linha de pesquisa: Formação de Professores, tendo como orientadora a professora Dr. Tânia Maria Lima.

O objetivo desta pesquisa é analisar as narrativas pedagógicas de licenciandos surdos da área das Ciências Naturais, estabelecendo relações com os pressupostos da Pedagogia surda.

Caso tenha interesse em contribuir para a pesquisa você poderá definir o local, horário para a produção das narrativas que serão realizadas individualmente. As questões referentes à sua fala serão apresentadas previamente e sendo sobre a sua história de vida. Enquanto acadêmico Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP). As falas poderão ser escritas ou, sinalizadas em Libras ou ainda. Se preferir, gravadas em vídeo. Os relatos serão digitados e devolvidos para que você indique partes que poderão ser retiradas e/ou complementadas de acordo com suas sugestões. Após sua revisão os textos serão submetidos à análise da pesquisadora.

Sua participação não será obrigatória e consistirá em responder algumas perguntas e contar a respeito do seu dia-dia através de suas narrativas e experiências com a política

APÊNDICE 7.1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE – IAN DA SILVA



de inclusão do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP), seu protagonismo como acadêmico surdo. Podendo ainda falar sobre suas habilidades, anseios, dificuldades, sugestões e dicas que possam melhorar/facilitar a convivência no ambiente escolar e na sociedade. E de forma alguma, você, precisará falar sobre tudo ou responder todas as questões, e poderá desistir de participar a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Caso o método utilizado na coleta de dados causarem algum tipo de desconforto, constrangimento, emoção, você poderá solicitar a interrupção da pesquisa. Considerando que toda pesquisa contém riscos, mesmo que pequenos, esclarece-se que, no caso desta pesquisa, os riscos podem ser descritos como algum tipo de constrangimento ou desconforto durante a sua participação. Sendo assim, é garantido: (I) a livre participação na pesquisa (com direito a desistência); (II) a não indução de respostas; (III) a mínima intervenção possível; e (IV) a imparcialidade e a objetividade na condução das entrevistas, buscando minimizar, ao máximo, os possíveis riscos.

Entretanto, se houver algum dano decorrente dos riscos desta pesquisa, a pesquisadora responsável, assumirá a responsabilidade pelo seu ressarcimento e indenização. Considerando as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do CNS descritos neste termo a este projeto, na Forma de Registro do Termo de Consentimento Livre Esclarecido = TCLE, o qual será lido, sinalizado, detalhado e assinado, se você aceitar fazer parte deste trabalho como pesquisador participante.

Assinatura do Participante

*Ian da Silva e Silva

Assinatura do Pesquisador Responsável

Francisco Kula de Brito Almeida

Rubricas: *Ian da Silva e Silva (Participante)

Francisco Kula de Brito Almeida (Pesquisador)

APÊNDICE 7.2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE – IAN DA SILVA



Havendo algum dano decorrente dos riscos desta pesquisa, a pesquisadora responsável também assumirá a responsabilidade pelo acompanhamento e assistência, Integral e gratuita a qualquer um dos participantes durante, após e até mesmo se precisar interromper imediatamente a pesquisa. Ou em caso de constrangimentos e/ou desconfortos emocional que afetem a sua saúde psicológica, caberá ao pesquisador indagar ou dar suporte e/ou outro tipo de assistência, em todas as etapas da pesquisa ou em qualquer outro momento, após O seu encerramento. Havendo qualquer necessidade, eu **Francisca Keila de Freitas Amoedo**, a pesquisadora e organizadora desta pesquisa, me comprometerei em oferecer atendimento necessário.

Como pesquisadora me comprometo em tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo observando as orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas bem como do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM). Assim tanto sua identidade quanto os dados e materiais coletados serão garantidos com privacidade e ficarão sob a propriedade da pesquisadora responsável. O nome ou o material, que indique a sua participação, não serão divulgados sem a sua permissão. Além disso, é importante informar que, quando finalizada a pesquisa, os resultados estarão à disposição dos participantes.

É importante ressaltar que você não terá nenhum gasto, ou remuneração para participar desta pesquisa. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto, entretanto, esperamos que este estudo de analisar as proposições pedagógicas de acadêmicos surdos da área das Ciências Naturais, vise à efetivação da política de inclusão na educação básica e superior.

Assinatura do Participante

Jan da Silva e Silva

Assinatura do Pesquisador Responsável

Francisca Keila de Freitas Amoedo

Rubricas: Jan da Silva e Silva (Participante)

Amoedo (Pesquisador)

APÊNDICE 7.3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE – IAN DA SILVA



A fim de resguardar todos os sujeitos participantes, a pesquisadora responsável assegura que todas as etapas deste trabalho estarão em conformidade com as diretrizes, normas e resoluções do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Assim Você poderá entrar em contato pelo telefone através do número (92) 99101-6174, e falar com **Francisca Keila de Freitas Amoedo**, ou pelo e-mail: keilamoedo@hotmail.com, para obter qualquer informação ou sanar algum problema referente ao estudo. O(A) S.r.(a). Também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEMUFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis - Manaus - AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Assinatura do Participante

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) S.r.(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Parintins 04 de setembro de 2020.



Assinatura do Participante

Vivaldo de Souza Ramos

IMPRESSÃO
DA CTILOSCÓPICA

Assinatura do Pesquisador Responsável

Francisca Keila de Freitas Amoedo

Rubricas:

x Vivaldo de Souza Ramos

(Participante)

Keila

(Pesquisador)

APÊNDICE 8: DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE – IAN DA SILVA



APÊNDICE E: DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu, Ian da Silva e Silva, fui devidamente informada sobre a referida pesquisa, seus objetivos, e a importância da minha participação. Asseguro que compreendi a explicação. Por isso, CONCORDO em participar do projeto de pesquisa acima citado, sem nenhum desconforto, sabendo que não vou ter benefícios financeiros com a mesma e que poderei sair a qualquer momento se assim considerar necessário. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Manaus, 04 de setembro de 2020

Ian da Silva e Silva

Assinatura do participante

[Assinatura]

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE 9: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE – MARCOS NUNES



APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

destinado aos participantes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA
REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
Linha de Pesquisa: Formação de professores

Prezado Acadêmico,

Convidamos você para participar da pesquisa **"Por uma Pedagogia surda: narrativas de licenciandos surdos da área de ciências naturais-química"**, conduzida pela pesquisadora **Francisca Keila de Freitas Amoedo**, telefone (92)991016174, da linha de pesquisa "Formação de professores" do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - PPGECEM, da Rede Amazônica de Educação em Ciências - REAMEC, vinculado a IES (de origem) Universidade do Estado do Amazonas e ao Polo Acadêmico UEA, matrícula no 1981801004, pertencente à Linha de pesquisa: Formação de Professores, tendo como orientadora a professora Dr. Tânia Maria Lima.

O objetivo desta pesquisa é analisar as narrativas pedagógicas de licenciandos surdos da área das Ciências Naturais, estabelecendo relações com os pressupostos da Pedagogia surda.

Caso tenha interesse em contribuir para a pesquisa você poderá definir o local, horário para a produção das narrativas que serão realizadas individualmente. As questões referentes à sua fala serão apresentadas previamente e sendo sobre a sua história de vida. Enquanto acadêmico Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP). As falas poderão ser escritas ou, sinalizadas em Libras ou ainda. Se preferir, gravadas em vídeo. Os relatos serão digitados e devolvidos para que você indique partes que poderão ser retiradas e/ou complementadas de acordo com suas sugestões. Após sua revisão os textos serão submetidos à análise da pesquisadora.

Sua participação não será obrigatória e consistirá em responder algumas perguntas e contar a respeito do seu dia-dia através de suas narrativas e experiências com a política

APÊNDICE 9.1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE – MARCOS NUNES



de inclusão do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP), seu protagonismo como acadêmico surdo. Podendo ainda falar sobre suas habilidades, anseios, dificuldades, sugestões e dicas que possam melhorar/facilitar a convivência no ambiente escolar e na sociedade. E de forma alguma, você, precisará falar sobre tudo ou responder todas as questões, e poderá desistir de participar a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Caso o método utilizado na coleta de dados causarem algum tipo de desconforto, constrangimento, emoção, você poderá solicitar a interrupção da pesquisa. Considerando que toda pesquisa contém riscos, mesmo que pequenos, esclarece-se que, no caso desta pesquisa, os riscos podem ser descritos como algum tipo de constrangimento ou desconforto durante a sua participação. Sendo assim, é garantido: (I) a livre participação na pesquisa (com direito a desistência); (II) a não indução de respostas; (III) a mínima intervenção possível; e (IV) a imparcialidade e a objetividade na condução das entrevistas, buscando minimizar, ao máximo, os possíveis riscos.

Entretanto, se houver algum dano decorrente dos riscos desta pesquisa, a pesquisadora responsável, assumirá a responsabilidade pelo seu ressarcimento e indenização. Considerando as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do CNS descritos neste termo a este projeto, na Forma de Registro do Termo de Consentimento Livre Esclarecido = TCLE, o qual será lido, sinalizado, detalhado e assinado, se você aceitar fazer parte deste trabalho como pesquisador participante.

Assinatura do Participante

Marcos Nunes Magalhães

Assinatura do Pesquisador Responsável

Tramansa Keli de Paula Amorim

Rubricas: _____ (Participante)

[Assinatura] _____ (Pesquisador)

APÊNDICE 9.2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE – MARCOS NUNES



Havendo algum dano decorrente dos riscos desta pesquisa, a pesquisadora responsável também assumirá a responsabilidade pelo acompanhamento e assistência, Integral e gratuita a qualquer um dos participantes durante, após e até mesmo se precisar interromper imediatamente a pesquisa. Ou em caso de constrangimentos e/ou desconfortos emocional que afetem a sua saúde psicológica, caberá ao pesquisador indagar ou dar suporte e/ou outro tipo de assistência, em todas as etapas da pesquisa ou em qualquer outro momento, após o seu encerramento. Havendo qualquer necessidade, eu **Francisca Keila de Freitas Amoedo**, a pesquisadora e organizadora desta pesquisa, me comprometerei em oferecer atendimento necessário.

Como pesquisadora me comprometo em tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo observando as orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas bem como do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM). Assim tanto sua identidade quanto os dados e materiais coletados serão garantidos com privacidade e ficarão sob a propriedade da pesquisadora responsável. O nome ou o material, que indique a sua participação, não serão divulgados sem a sua permissão. Além disso, é importante informar que, quando finalizada a pesquisa, os resultados estarão à disposição dos participantes.

É importante ressaltar que você não terá nenhum gasto, ou remuneração para participar desta pesquisa. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto, entretanto, esperamos que este estudo de analisar as proposições pedagógicas de acadêmicos surdos da área das Ciências Naturais, vise à efetivação da política de inclusão na educação básica e superior.

Assinatura do Participante

* Marcos Nunes Magalhães

Assinatura do Pesquisador Responsável

Francisca Keila de Freitas Amoedo

Rubricas: _____ (Participante)

_____ (Pesquisador)

APÊNDICE 9.3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE – MARCOS NUNES



A fim de resguardar todos os sujeitos participantes, a pesquisadora responsável assegura que todas as etapas deste trabalho estarão em conformidade com as diretrizes, normas e resoluções do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Assim Você poderá entrar em contato pelo telefone através do número (92) 99101-6174, e falar com **Francisca Keila de Freitas Amoedo**, ou pelo e-mail: keilamoedo@hotmail.com, para obter qualquer informação ou sanar algum problema referente ao estudo. O(A) S.r.(a). Também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEMUFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis - Manaus - AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Assinatura do Participante

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) S.r.(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

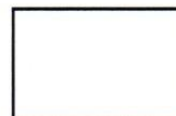
Parintins 04 de setembro de 2020.

✱ Marcos Nunes Magalhães

Assinatura do Participante

✱ Francisca Keila de Freitas Amoedo

Assinatura do Pesquisador Responsável



IMPRESSÃO
DA CTILOSCÓPICA

Rubricas: _____ (Participante)

_____ (Pesquisador)

APÊNDICE 10: DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE – MARCOS NUNES



APÊNDICE E: DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu, Marcos Nunes Magalhães, fui devidamente informada sobre a referida pesquisa, seus objetivos, e a importância da minha participação. Asseguro que compreendi a explicação. Por isso, CONCORDO em participar do projeto de pesquisa acima citado, sem nenhum desconforto, sabendo que não vou ter benefícios financeiros com a mesma e que poderei sair a qualquer momento se assim considerar necessário. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Manaus, 04 de setembro de 2020

Marcos Nunes Magalhães

Assinatura do participante

Francisca Kelen Santos Amaral

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE 11: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE – RAPHAEL ROSSY



APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

destinado aos participantes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA
REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
Linha de Pesquisa: Formação de professores

Prezado Acadêmico,

Convidamos você para participar da pesquisa "**Por uma Pedagogia surda: narrativas de licenciandos surdos da área de ciências naturais-química**", conduzida pela pesquisadora **Francisca Keila de Freitas Amoedo**, telefone (92)991016174, da linha de pesquisa "Formação de professores" do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - PPGECEM, da Rede Amazônica de Educação em Ciências - REAMEC, vinculado a IES (de origem) Universidade do Estado do Amazonas e ao Polo Acadêmico UEA, matrícula no 1981801004, pertencente à Linha de pesquisa: Formação de Professores, tendo como orientadora a professora Dr. Tânia Maria Lima.

O objetivo desta pesquisa é analisar as narrativas pedagógicas de licenciandos surdos da área das Ciências Naturais, estabelecendo relações com os pressupostos da Pedagogia surda.

Caso tenha interesse em contribuir para a pesquisa você poderá definir o local, horário para a produção das narrativas que serão realizadas individualmente. As questões referentes à sua fala serão apresentadas previamente e sendo sobre a sua história de vida. Enquanto acadêmico Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP). As falas poderão ser escritas ou, sinalizadas em Libras ou ainda. Se preferir, gravadas em vídeo. Os relatos serão digitados e devolvidos para que você indique partes que poderão ser retiradas e/ou complementadas de acordo com suas sugestões. Após sua revisão os textos serão submetidos à análise da pesquisadora.

Sua participação não será obrigatória e consistirá em responder algumas perguntas e contar a respeito do seu dia-dia através de suas narrativas e experiências com a política

APÊNDICE 11.1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE – RAPHAEL ROSSY



de inclusão do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP), seu protagonismo como acadêmico surdo. Podendo ainda falar sobre suas habilidades, anseios, dificuldades, sugestões e dicas que possam melhorar/facilitar a convivência no ambiente escolar e na sociedade. E de forma alguma, você, precisará falar sobre tudo ou responder todas as questões, e poderá desistir de participar a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Caso o método utilizado na coleta de dados causarem algum tipo de desconforto, constrangimento, emoção, você poderá solicitar a interrupção da pesquisa. Considerando que toda pesquisa contém riscos, mesmo que pequenos, esclarece-se que, no caso desta pesquisa, os riscos podem ser descritos como algum tipo de constrangimento ou desconforto durante a sua participação. Sendo assim, é garantido: (I) a livre participação na pesquisa (com direito a desistência); (II) a não indução de respostas; (III) a mínima intervenção possível; e (IV) a imparcialidade e a objetividade na condução das entrevistas, buscando minimizar, ao máximo, os possíveis riscos.

Entretanto, se houver algum dano decorrente dos riscos desta pesquisa, a pesquisadora responsável, assumirá a responsabilidade pelo seu ressarcimento e indenização. Considerando as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do CNS descritos neste termo a este projeto, na Forma de Registro do Termo de Consentimento Livre Esclarecido = TCLE, o qual será lido, sinalizado, detalhado e assinado, se você aceitar fazer parte deste trabalho como pesquisador participante.

Assinatura do Participante

Raphael Bruno Gedinho Rossy

Assinatura do Pesquisador Responsável

Priscilla Kela de Brito Amorim

Rubricas: _____ (Participante)

Priscilla Kela de Brito Amorim (Pesquisador)

APÊNDICE 11.2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE – RAPHAEL ROSSY



Havendo algum dano decorrente dos riscos desta pesquisa, a pesquisadora responsável também assumirá a responsabilidade pelo acompanhamento e assistência, Integral e gratuita a qualquer um dos participantes durante, após e até mesmo se precisar interromper imediatamente a pesquisa. Ou em caso de constrangimentos e/ou desconfortos emocional que afetem a sua saúde psicológica, caberá ao pesquisador indagar ou dar suporte e/ou outro tipo de assistência, em todas as etapas da pesquisa ou em qualquer outro momento, após O seu encerramento. Havendo qualquer necessidade, eu **Francisca Keila de Freitas Amoedo**, a pesquisadora e organizadora desta pesquisa, me comprometeri em oferecer atendimento necessário.

Como pesquisadora me comprometo em tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo observando as orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas bem como do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM). Assim tanto sua identidade quanto os dados e materiais coletados serão garantidos com privacidade e ficarão sob a propriedade da pesquisadora responsável. O nome ou o material, que indique a sua participação, não serão divulgados sem a sua permissão. Além disso, é importante informar que, quando finalizada a pesquisa, os resultados estarão à disposição dos participantes.

É importante ressaltar que você não terá nenhum gasto, ou remuneração para participar desta pesquisa. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto, entretanto, esperamos que este estudo de analisar as proposições pedagógicas de acadêmicos surdos da área das Ciências Naturais, vise à efetivação da política de inclusão na educação básica e superior.

Assinatura do Participante

Raphael Bruno Gedinho Rossy

Assinatura do Pesquisador Responsável

Francisca Keila de Freitas Amoedo

Rubricas: _____ (Participante)

Amoedo _____ (Pesquisador)

APÊNDICE 11.3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE – RAPHAEL ROSSY



A fim de resguardar todos os sujeitos participantes, a pesquisadora responsável assegura que todas as etapas deste trabalho estarão em conformidade com as diretrizes, normas e resoluções do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Assim Você poderá entrar em contato pelo telefone através do número (92) 99101-6174, e falar com **Francisca Keila de Freitas Amoedo**, ou pelo e-mail: keilamoedo@hotmail.com, para obter qualquer informação ou sanar algum problema referente ao estudo. O(A) S.r.(a). Também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEMUFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis - Manaus - AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Assinatura do Participante

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) S.r.(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Parintins 04 de setembro de 2020.

Raphael Bruno Gedinho Rossy

Assinatura do Participante



IMPRESSÃO
DA CTILOSCÓPICA

Assinatura do Pesquisador Responsável

Francisca Keila de Freitas Amoedo

Rubricas: _____ (Participante)

Amoedo _____ (Pesquisador)

APÊNDICE 12: DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE – RAPHAEL ROSSY



APÊNDICE E: DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu, Raphael Bruno Godinho Rossy, fui devidamente informada sobre a referida pesquisa, seus objetivos, e a importância da minha participação. Asseguro que compreendi a explicação. Por isso, CONCORDO em participar do projeto de pesquisa acima citado, sem nenhum desconforto, sabendo que não vou ter benefícios financeiros com a mesma e que poderei sair a qualquer momento se assim considerar necessário. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Manaus, 04 de setembro de 2020

Raphael Bruno Godinho Rossy

Assinatura do participante

Francisca Kula de Sousa Almeida

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE 13: TERMO DE COMPROMISSO DE USO DE DADOS



APÊNDICE F: Termo de Compromisso de Uso de Dados

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA
REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Linha de Pesquisa: Formação de professores

TERMO DE COMPROMISSO DE USO DE DADOS

Solicito anuência/autotização para a realização do projeto de pesquisa **“POR UMA PEDAGOGIA SURDA: PROPOSIÇÕES DE LICENCIANDOS SURDOS DA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS”**, da pesquisadora **FRANCISCA KEILA DE FREITAS AMOEDO**, telefone (92) 99101-6174, da linha de pesquisa **“Formação de professores”** do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM, da Rede Amazônica de Educação em Ciências – REAMEC, vinculado a IES (de origem) Universidade do Estado do Amazonas e ao Polo Acadêmico UEA, matrícula nº 1981801004, pertencente à Linha de pesquisa: Formação de Professores, tendo como orientadora a professora Dr^a. Tânia Maria Lima.

Para esta pesquisa, será necessário acessar ao banco de dados dos acadêmicos surdos da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP), informações não sigilosa junto à secretária de registro acadêmico ou qualquer outro tipo de atendimento que os participantes desta pesquisa possam ter acesso como acadêmicos neste campus.

Informo que, como pesquisadora, tomarei todos os cuidados éticos, conforme as resoluções 466/12 e 510/16 da CONEP, com especial cuidado em relação a garantir a privacidade dessas informações, bem como seu sigilo e confidencialidade. Neste sentido, os dados serão utilizados para compor a pesquisa e analisados com o total rigor, sigilo e privacidade, protegendo

APÊNDICE 13.1: TERMO DE COMPROMISSO DE USO DE DADOS



todas as informações coletadas.

Informo que este projeto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos das áreas de ciências humanas da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM), em relação à análise ética e que a pesquisa somente será iniciada após a aprovação final do protocolo de pesquisa pelo Sistema CEP/CONEP. Desta forma, os dados serão armazenados em arquivos eletrônicos (imagem, fotos, vídeos e fotocópias) e por cinco anos, conforme preconiza a legislação indicada acima.

Comprometo-me, como benefício para a instituição que após a finalização do projeto de pesquisa, espera-se que este trabalho possa contribuir para a ampliação do debate sobre inclusão escolar de surdos, notadamente no que diz respeito à política de inclusão de surdos na educação superior. Compreendendo como a inclusão de surdos na educação superior é abordada na legislação em vigência e na literatura da área. Aproveitando para conhecer e divulgar a política de inclusão da Universidade Federal de Rondônia, especialmente no que se refere à educação de surdos. Analisando os dados da pesquisa a fim identificar aproximações e distanciamentos entre a política de inclusão da UNIR e as demandas e proposições do movimento surdo.

Manaus, 04 de setembro de 2020

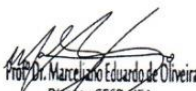
Nome do pesquisador: Francisca Keila de Freitas Amoedo

Assinatura do pesquisador: Francisca Keila de Freitas Amoedo

Eu, Marceliano Eduardo de Oliveira, Diretor do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), autorizo a realização da pesquisa conforme solicitado acima.

Manaus, 04 de setembro de 2020

Assinatura do Diretor: _____


Prof. Dr. Marceliano Eduardo de Oliveira
Diretor CESP-UEA
Portaria nº 172/2018 - GR/UEA

Carimbo institucional: _____