

# **ESTUDANTES SURDOS NO PROEJA: O QUE NOS CONTAM AS NARRATIVAS SOBRE OS SEUS PERCURSOS**

Aline de Menezes Bregonci – UFES

## **Resumo**

O presente trabalho problematiza os caminhos trilhados pelos estudantes surdos jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes, dentro do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos- Proeja, procurando através das narrativas, remontar esses percursos e a partir deles, procurar responder algumas questões. Como inspirações teóricas utilizamos Bakhtin, Benjamin e Ricouer. Assim procuramos reconstruir os percursos dos estudantes surdos dentro do Ifes, destacando o movimento que surgiu dentro do instituto por conta da inclusão desses alunos, problematizando as práticas e refletindo sobre os fatos que se deram ao longo desta caminhada. Foram muitos os acontecimentos, verdadeiras movimentações, que merecem nossa reflexão, pois a experiência ali vivenciada tem muito a contribuir para pensarmos sobre como, no futuro, garantir a outros estudantes surdos, condições de acesso e permanência, não só no Ifes, mas nas escolas como um todo.

**Palavras-Chaves:** Educação de Surdos, EJA, EPT e Narrativas.

## **Introdução**

Objetivamente, este estudo trabalhou no sentido de responder a pergunta: Quais os caminhos trilhados pelos alunos surdos no retorno à escola, especificamente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes, numa tentativa de trazer à tona, esse percurso, e quais os movimentos ocorreram dentro dessa escola ?

Traçado o problema, foi necessário trazer à tona a trajetória do retorno dos surdos a escola através da Educação de Jovens e Adultos , quais os espaços de formação eles foram ocupando dentro dessa modalidade e quais os caminhos de formação para o mundo do trabalho eles tem trilhado.

Fazendo o trabalho de escuta dos narradores, foi possível identificar, nas falas dos

profissionais envolvidos neste contexto e dos estudantes surdos jovens e adultos, alguns apontamentos de alternativas para o desenvolvimento deste trabalho nessa zona de contato entre essas três áreas de conhecimento específicos da educação.

## **Ferramentas utilizadas como método**

Para realizar este trabalho, lançamos mão de pesquisa bibliográfica e da escuta das Narrativas dos sujeitos envolvidos na Educação de Surdos, atrelada à EJA e a EPT. Nossa escolha metodológica emerge da necessidade de responder as questões postas como o problema e os objetivos desta pesquisa, isso porque compreendemos os sujeitos na perspectiva sócio-histórica e suas relações, assim nos propomos a escutar sobre o que eles tinham a nos a dizer, conhecer suas experiências e registrar suas narrativas.

Para Benjamin (1994), o que diferencia a narração de uma história simplesmente contada, é a experiência. O narrador tem uma ligação forte com a história que ele narra, não só por ter “ouvido” contar, mas também porque esta é a sua história. Benjamin aponta ainda que o narrador dá conselhos e sempre narra suas histórias com o intuito de transmitir sua experiência e aprendizado para àqueles de tomam conhecimento daquilo que é contado. A moral muitas vezes compõe o pano de fundo de suas histórias, com o intuito de transmitir sabedoria adquirida pela experiência dos mais antigos.

A narrativa está ligada a história sobremaneira, pois é do seu exercício que hoje temos acesso a tantos dados perdidos na história resgatados através do conhecimento dos mais antigos.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade - , é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime a narrativa e a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p.205)

*A memória é a mais épica de todas as faculdades* (p.210). Ao trazer essa afirmação, Benjamin resgata o ato épico das narrativas gregas, que tanto contaram ao mundo acerca das crenças, modos de vida, guerras e política na Grécia Antiga. Essas narrativas<sup>1</sup>, como a *Ilíada* e a *Odisséia* de Homero, são tão ricas em descrição, trazem consigo de forma tão descritiva e peculiar a Grécia Homérica (séculos XII – VIII a.C.) , que não só batizaram o

---

1 ZILBERMAN, 2011.

período narrado por elas com o nome de Homero, seu autor, como são consideradas verdadeiras fontes documentais históricas do período em conjunto com os achados arqueológicos.

Por último, Benjamin afirma: *Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia* (p. 213). Ao destacar a figura do leitor, Benjamin deixa evidente que, a transmissão da narrativa e o registro em sua forma escrita, não anula a consistência da mesma, uma vez que a sua descrição, os detalhes e a memória atualizada pelo narrador, serão parte do texto escrito, e de uma outra forma, serão transmitidas a todos que por ventura a lerem. Um bom exemplo, são as obras de Homero que no passado foram transmitidas oralmente, hoje, encontram-se registradas no papel e cumprem seu compromisso de transmitir conhecimento e sabedoria a outras gerações.

Outro ponto suscitado por D'Angelo (2006) presente no pensamento de Benjamin é a questão da experiência. Segundo D'Angelo

O passado deixa de ser algo morto, sem vida, quando o historiador conecta o passado e presente e reabilita os acontecimentos soterrados pela história oficial. Para isso, é preciso construir uma nova memória e reconstituir a história dos vencidos. Assim, a memória ultrapassa o plano de vivência individual e torna possível a realização de uma verdadeira *experiência* capaz de retirar o indivíduo de seu isolamento. (p.34)

Assim, a autora nos dá pistas de como devemos raciocinar acerca das experiências dos narradores e de como estas foram fundamentais para compreender os dados apresentados ao longo da pesquisa. Outro ponto importante é que não basta apenas escutar as narrativas mas que é necessário identificar as marcas dos sujeitos que estamos escutando, pois estes trazem consigo os detalhes do espaço-tempo de sua história e suas relações sociais.

D'Angelo (2006) ainda aponta que o tempo é um lugar onde podemos identificar várias pistas sobre as questões que ocorrem em nosso cotidiano, ou seja, podemos compreender o caráter dialético dos movimentos sócio-históricos ao longo do percurso. Segundo a autora

Nesta perspectiva, o trabalho com a memória representa uma forma de resistência cultural e política. Em seu esforço de recuperação do passado oprimido, a memória deve se confrontar com acontecimentos traumáticos, e do ponto de vista da cultura e da educação nada mais traumático do que a barbárie que sustenta

seus monumentos. Sobre eles o materialista histórico não pode refletir sem horror, pois se é, em parte, a apropriação privada do excedente da riqueza produzida coletivamente que possibilita a existência dos intelectuais, escritores, poetas e artistas, certamente todos os tesouros culturais “devem a sua existência não somente aos esforços dos grandes gênios que os criaram como à corvéia anônima dos seus contemporâneos. (D'ANGELO, 2006, p.36)

Assim, nesta perspectiva benjaminiana sobre o tempo e os acontecimentos, percebemos que ao discutir à educação, seja em qual modalidade for, nesta perspectiva, podemos encontrar importantes contribuições para a pesquisa em educação. D'Angelo destaca ainda que “a filosofia de Benjamin vem inspirando estudos e pesquisas que arrancam a educação de seus nichos institucionais e a colocam no mundo” (p.36).

Esta visão da autora, inspirada em Benjamin, nos mostra o quão é importante sair do lugar de conforto, que é o lugar geográfico e buscar em um lugar dialético, pistas que possam nos levar a história vivida pelas pessoas e não apenas a inscrita nos documentos oficiais. Ou seja, perceber nas experiências expostas pelas narrativas dos sujeitos, fragmentos que possibilitem, a reconstrução das história sob diferentes perspectivas.

### **Benjamin, Ricouer e Bakhtin: inspirações para o trabalho de transcrição e tradução das narrativas.**

Nos propomos a utilizar esses três autores devido as questões que foram encontradas ao longo da pesquisa. Assim, lançamos mão de Benjamin como sendo o aporte teórico principal para a realização e análise das narrativas.

Ricouer, é utilizado como inspiração para compreender dois processos. Primeiro, dentro das narrativas, ele nos auxilia sobre as questões temporais e de geração, isso porque muitos dos narradores são sucessores de outros e também porque a morte aparece como um fator a ser considerado neste trabalho, e por isso, os vivos fizeram referência aos mortos e sobre isso Ricouer nos traz grande contribuição com a sua teoria de sequência geracional. E, em segundo lugar, porque ele também contribui teoricamente para a realização das traduções dos narradores surdos.

E Bakhtin, pois este autor também nos favorece com importantes contribuições sobre os percursos históricos e sociais.

Assim, iniciamos com uma abordagem de Ricouer (1997) sobre a questão do tempo, pois

por se tratar de uma pesquisa que busca trazer à tona, fatos já ocorridos, precisamos ter de forma clara, em quais perspectivas temporais este trabalho foi esculpido.

À reinscrição do tempo vivido no tempo cósmico realizada pela história, responde, da parte da ficção, uma solução oposta das mesmas aporias da fenomenologia do tempo, a saber, as variações imaginativas que a ficção opera sobre os temas maiores dessa fenomenologia. Assim, a relação entre história e a ficção, quanto a suas respectivas potências de refiguração, permanecerá marcada com o signo da oposição. Todavia, a fenomenologia do tempo permanecerá como a comum medida sem a qual a relação entre ficção e história permaneceria absolutamente indecível. (RICOEUR, 1997, p.174)

A preocupação exposta por Ricouer, talvez seja esclarecida pelo tão desenvolvido papel do narrador exposto anteriormente por Benjamin e posto sob suspeita por Hobsbawm. O fato é que, como a narrativa emerge do ato da fala, é imprescindível que as fronteiras de tempo e espaço, delimitadas por ela, estejam muito bem dispostas, para que o recorte atualizado pela memória obtenha crédito e não receba as suspeitas apontadas por Hobsbawm (1997).

Ricouer aponta o tempo como a medida comum entre a ficção e a história, assim, compreendemos que ele aponta o tempo como o recorte onde se dá a narração e assim, a distinção entre a história e a ficção. Ele distingue o tempo em: tempo mortal<sup>2</sup>, tempo histórico<sup>3</sup> e tempo cósmico<sup>4</sup>. Nessa concepção, o tempo do calendário é atravessado por mitos e ritos, presentes na história. Assim, Ricouer compreende que o tempo do calendário é um terceiro-tempo, presente entre o tempo psíquico e o tempo cósmico. Assim, ele problematiza os calendários apontando como diferentes calendários<sup>5</sup> possuem um fato fundador, um eixo de referência, para antes e depois e por fim, unidades temporais.

Outro ponto abordado por Ricouer (1997) é a sequência das gerações, onde os vivos ocupam o lugar dos mortos, dando sequência aos fatos, a transmissão da história, dando sentido ao terceiro-tempo, o tempo do calendário. Ele aponta que o uso do *recurso de geração na filosofia da história é antigo* (p.187).

O enriquecimento que o conceito de geração traz ao de história efetiva é, portanto, mais considerável do que se poderia suspeitar. Com efeito a substituição das gerações subjaz., de uma ou de outra maneira, à continuidade histórica, com o

---

2 Tempo entre vida e morte

3 Recorte histórico, feito através de apontamentos na trajetória humana.

4 cronologia

5 Tempo crônico

ritmo da tradição e da inovação. Hume e Comte gostavam de imaginar o que seria uma sociedade em que uma geração ou substituísse outra de uma só vez, ao invés de fazê-lo pela contínua compensação da morte pela vida, ou não fosse nunca substituída, porque eterna. Essa dupla experiência de pensamento sempre serviu de guia, implícita ou explicitamente, para apreciar a importância do fenômeno da sequência de gerações. (RICOUER, p.188)

Assim, compreendemos que Ricouer aponta para a existência de uma tradição, que é pontuada pela existência da sequência geracional, na qual os narradores mais velhos, vão perpetuando seu conhecimento através da transmissão aos mais jovens, que um dia ocuparão os lugares dos mais velhos, dando sequência a tradição. Vale lembrar que a substituição, a sequência geracional, não é algo mecânico, onde simplesmente um é facilmente substituído por outro com a mesma medida. Não é assim que Ricouer analisa essa sequência. Ele traz à tona uma problematização feita por Dilthey, que aponta para a relação entre geração e tempo, na qual há uma relação entre o tempo exterior do calendário e o tempo interior da vida psíquica. Dilthey aponta que pessoas da mesma geração, expostas as mesmas influências, desenvolvem uma bagagem comum, isso seria possível entre pessoas contemporâneas. Na sequência geracional a relação é desencadeada através do *cruzamento entre transmissão da bagagem e a abertura de novas possibilidades*. (p.189)

Ricouer aponta duas conclusões possíveis sobre essa análise sobre o tempo e sobre a sequência das gerações. Sobre o tempo, ele aponta sobre como a morte está ligada à história, uma vez que ele relaciona o tempo mortal e o tempo público, separando os que se foram dos contemporâneos. E o pano de fundo destes tempos históricos é a sequência de gerações, nas quais os mortos dão lugar aos vivos, que se sucedem em gerações e mais gerações, absorvendo e transmitindo, o que seus antecessores deixaram e o que eles deixarão para os seus sucessores. A figura do ancestral, destacada como ícone e a figura dos sucessores como esperança.

É importante destacar a escolha desta concepção de Ricouer para este trabalho, uma vez que dois dos estudantes surdos que fizeram parte dessa história que nos propomos a contar e refletir, não se encontram mais entre nós. Um foi vitimado por uma bala perdida e o outro em um acidente automobilístico. Sendo assim, compreendemos que a morte acontece, mas ela não apaga a história.

Observando quem é o narrador, de onde ele fala, a qual comunidade ele pertence, tudo isso, nos auxilia na coleta dos dados, no registro do que ouvimos contar. A narrativa, nos

responde a todas as questões que Ricouer aponta como dúvidas, e que ele mesmo responde utilizando-se de uma fala de Hanna Arendt, para quem a narrativa é *contar a história de uma vida* (p.424). Dentro do discurso do narrador, podemos reconhecer, quem ele é, de onde ele fala, e ele se auto-intitula pertencente a uma grupo, quando ele se nomeia, quando ele descreve.

A história narrada diz o quem da ação. A identidade do quem é apenas, portanto, uma identidade narrativa. Sem o auxílio da narração, o problema da identidade pessoal está, com efeito, fadado a uma antinomia sem solução. (p.424)

A noção de identidade narrativa mostra ainda a sua fecundidade no fato de que ela se aplica tanto à comunidade quanto ao indivíduos. Podemos falar da ipseidade de uma comunidade, como acabamos de falar da de um sujeito individual: indivíduo e comunidade constituem-se em sua identidade ao receberem tais narrativas, que tornam para um e para outro sua história efetiva. (p.425)

Deste modo, Ricouer nos aponta que a narrativa está estreitamente ligada à identidade do narrador, pois indivíduo e comunidade estão entrelaçados por um conjunto de tradições, dos quais o narrador está intimamente conectado.

Partindo das discussões apresentadas, utilizando a figura do narrador apresentada por Benjamin (1994) aliadas as discussões de Ricouer (1997) acerca do tempo, da sequência de gerações e de identidade, utilizamos a metodologia da narrativa como forma de alcançar os relatos da comunidade surda, sobre o retorno dos jovens e adultos surdos para a escola e de que forma isso se deu e se dá na atualidade, priorizando visibilizar quais são as principais questões apontadas por esse grupo. Além dos surdos, foram ouvidos profissionais da educação que conviveram com os surdos nos espaços/tempos pesquisados, tais como professores, pedagogos e intérpretes de língua de sinais.

A narrativa é um método baseado na tradição oral, cabe lembrar que os surdos apresentaram suas histórias de forma diferenciada, através de suas mãos, no seu universo visual-gestual, no espaço, onde são cravados os registros de suas memórias. E com olhos atentos as observações de suas “falas”, foram feitos os registros desses narradores, através de filmagens, que posteriormente foram traduzidas. Já os narradores ouvintes, tiveram seus relatos gravados e posteriormente transcritos.

Para trabalhar estes dois exercícios: tradução e transcrição, lançamos mão das inspirações teóricas de Benjamin (2012) , Ricouer (2011) e Bakhtin (2006).

Os três autores trazem contribuições importantes para esta etapa da pesquisa, uma vez que ambos partem da dimensão da linguagem social e historicamente construídas para a exteriorização das experiências dos sujeitos da pesquisa, seja através de sua língua materna oral ou gestual.

Assim, ao ver cada depoimento e compreender cada fala, de posse do computador foi possível registrar as histórias de cada surdo. Devemos também destacar que no caso dos depoimentos dos ouvintes, mesmo estes sendo em Língua Portuguesa, compreendemos que para realizar suas transcrições, também foi necessário conhecer o contexto sócio-histórico desses sujeitos.

Todos os depoimentos foram gravados com câmera filmadora, no caso do surdo, foi necessária a captação da imagem e no caso dos ouvintes, a captação do som.

Outro ponto importante que devemos destacar neste processo está atrelado à escolha dos sujeitos participantes da pesquisa. Para tal escolhemos profissionais que se envolveram no processo de inclusão de três alunos surdos no Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, nos Campi de Vitória e Serra. Os sujeitos ouvidos foram: três intérpretes, uma pedagoga, um coordenador de curso, três professores e um ex-aluno surdo<sup>6</sup>.

### **Sujeitos da Pesquisa - Ifes**

Professores	3
Coordenador	1
Pedagoga	1
Intérpretes	3
Ex-aluno	1
Total	9

Fonte: própria

É importante ressaltar que cada narrador recebeu um pseudônimo, para preservar sua identidade verdadeira, afinal, como esta pesquisa possui um compromisso ético e estético, não poderíamos ter outra postura.

Para registrar as narrativas, marcamos encontros com nossos narradores. Assim, esses

---

<sup>6</sup> Apesar de pesquisarmos a inclusão de 03 alunos surdos, só foi possível conversar com 01, pois os outros 02 faleceram ao longo da pesquisa.

encontros se deram em espaços combinados, sendo, um residencial, a sede de um grupo de estudos e em uma instituição de ensino.

Os encontros com os narradores foram repletos de acontecimentos variados, pois, em alguns casos, além das histórias que envolviam os surdos, a EJA e a EPT, muitos deles falaram sobre outros acontecimentos que os atravessaram durante seus processos dentro daquele tempo/espaço que eles estavam relembrando no momento da filmagem.

No que se refere ao método de transcrição das narrativas, não foi utilizado programa de transcrição, mas sim o ver e o escutar cuidadoso de cada história.

O tempo de transcrição de cada narrativa variou entre duas horas e cinco horas. Foram coletadas cerca de 4 horas: 22 minutos: 16 segundos de depoimentos.

### **A inclusão dos surdos no PROEJA: como os narradores contam essa história**

A partir das discussões feitas até aqui, nos propomos nesta parte do trabalho, contar um pouco sobre o processo de inclusão de três alunos surdos no Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, como alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja.

O Proeja é um programa do governo federal que visa atender estudantes jovens e adultos que não puderam cursar o ensino médio na idade prevista. Este programa oferece cursos, nos quais os educandos com uma única matrícula podem cursar o ensino médio e o profissionalizante, numa perspectiva integrada.

É no espaço do Proeja, no Ifes, nos *Campi* – Vitória e Serra, que se encontram as pessoas com as quais conversamos e registramos as suas narrativas sobre o percurso dos alunos surdos no Proeja.

Como foi dito, esta história foi escrita baseada em depoimentos de profissionais que participaram deste processo e também na história de um desses estudantes. O fato dos outros dois estarem ausentes nos faz montar este “quebra-cabeça” sem suas contribuições.

Seguindo a ideia de Ricouer (1997) de que através das gerações as histórias são contadas, nos dispomos a ouvir atentamente o que foi sinalizado por todos os participantes sobre os fatos ocorridos no Ifes a partir de 2007.

A história da inclusão dos surdos no Proeja no Espírito Santo inicia-se em 2007, com a entrada de Rafael, primeiro educando surdo neste programa, no Ifes de Vitoria. Posteriormente entraram Guilherme e José.

Lançaremos mão inicialmente dos depoimentos da intérprete Simone e dos professores Jorge e Lília, pois estes participaram da primeira etapa desses educandos no instituto. Simone foi a primeira intérprete contratada pelo Ifes.

### **Quando os surdos chegam ao Ifes - Campus Vitória**

Rafael e Guilherme foram os primeiros surdos que chegaram ao Ifes como alunos do Proeja, numa tentativa de ali buscar sua formação para o mundo trabalho em outra perspectiva, bem diferente das que as pessoas estão acostumadas a ver os surdos.

A intérprete Simone, que trabalhava no Ifes – Campus Vitória, na época, nos contou que no início, ela teve muitas dificuldades em desenvolver o seu trabalho, isso porque tudo era muito novo. Contudo, ela destacou a sua experiência com o aluno Rafael e de como foram esses primeiros momentos.

*Eu trabalhava com um surdo lá, que era o Rafael, um surdo que veio de outro estado. Então, como todas as línguas tem os seus regionalismos, ele utilizava muitos sinais diferentes, assim, ele queria que eu utilizasse os sinais que ele usava em São Paulo, ele não aceitava os sinais daqui. Então eu comecei a fazer um trabalho com ele, que ele teria que me ensinar os sinais de São Paulo, para que pudesse interagir com ele, mas que ele também deveria aprender, me respeitando, enquanto aprendizado, os sinais que eram feitos aqui no estado, então é uma troca, eu ensinava os sinais daqui e ele me ensinava os sinais da cultura paulista.*

Inicialmente, Simone enfrentou dificuldades em relacionar-se com o educando Rafael, devido às questões que expõe em seu relato. Contudo, entendemos que essa dificuldade inicial se deu devido à inexistência de uma relação entre a intérprete e Rafael. Teske (2005) aborda justamente esta questão, quando ele diz que

As pessoas nascem dentro de um grupo, socializam-se com os pais, amigos, professores e outros. Individualmente e progressivamente os sujeitos aprendem sobre as normas dos valores da família e da comunidade, da sociedade na qual vivem, e sobre os objetos e tecnologias. (p.147)

Mesmo a relação de intérprete de Libras e estudante surdo sendo considerada algo primordial em um ambiente escolar inclusivo, não significa que isso vai se dar de forma instantânea e natural.

Simone nos traz muitas informações sobre sua experiência enquanto intérprete, ela nos relatou sobre as dificuldades com os professores e como estes não conheciam a diferença surda, no que tange a questão da Língua de Sinais e o aprendizado visual do surdo. Contudo, aos poucos, com as reuniões de formação, oficinas de Libras e as mudanças promovidas pela chegada dos surdos, tudo isso de alguma forma contribuiu para que o processo aos poucos fosse ganhando forma.

Segundo Lacerda (2009), a relação entre professor e intérprete é fundamental, pois é dessa troca que surgem as ideias necessárias para propiciar aos educandos surdos o acesso aos conteúdos. Assim, Lacerda nos diz

O professor é o responsável pelo planejamento das aulas, por decidir quais são os conteúdos adequados, pelo desenvolvimento e pela avaliação dos alunos, todavia o IE<sup>7</sup> conhece bem os alunos surdos e a surdez e pode colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos que foram mais complicados, trabalhando em parceria, visando a uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos.(p.35)

O que Lacerda propõe, os professores Jorge e Lília também sinalizaram em seus depoimentos, a necessidade de redirecionar suas práticas docentes devido a presença dos alunos surdos em sala. A professora Lília por exemplo nos relatou uma experiência muito interessante com uma intérprete.

*Na aula elas paravam e perguntavam: Lília, me explica tal termo para eu passar aqui pro Rafael. O Rafael tinha uma característica diferente, ele tinha uma formação sólida, diferentes dos demais alunos. Ele veio de São Paulo, então quando eu falava, ele participava, dizia que já conhecia o tema e interagiu em sala de aula. Depois, eu trabalhei com o Guilherme, só que ele era bem diferente do Rafael, ele era mais na dele, mais fechado, ele não trocava muito. O período que eu trabalhei com ele, ele era um aluno muito faltoso.*

---

7 Intérprete Educacional (LACERDA, 2009)

Já o professor Jorge demonstrou outra preocupação sobre a interpretação que era feita em sala, não que ele suspeitasse da qualidade do serviço realizado pelas intérpretes, mas porque ele se preocupava com o volume de conhecimentos que elas tinham que dar conta em suas interpretações.

*Uma das experiências que eu lembro nitidamente, foi em uma das aulas que eu estava dando, sobre essa questão da tradução, porque existem certas coisas que não dá para traduzir. Eu estava explicando um conceito, a aula era sobre filosofia antiga, e aí eu entrei no assunto sobre a Metafísica. Quando eu falei a palavra Metafísica, a intérprete que estava na sala, ela não entendeu que conceito era aquele, ela não conseguiu traduzir a expressão Metafísica. Ela então parou a aula e pediu: professor, o senhor pode explicar o que é esse conceito, aí eu tive que explicar pra ela, para ela traduzir para o aluno. Essa é uma questão conceitual. Então há os limites conceituais, dependendo da disciplina.*

O que o professor Jorge aponta em seu relato, é uma questão que tem inquietado a área da educação de surdos, uma vez que o modelo inclusivo prevê que o surdo seja matriculado na escola regular e a única forma de incluí-lo neste espaço é contratando intérpretes. Obviamente, o decreto 5626/05 legisla sobre esta contratação, contudo, a preocupação do professor é legítima, uma vez que, por mais que o intérprete tenha formação na área da educação, é difícil para ele dominar todas as disciplinas. Uma forma de amenizar essa dificuldade é a realização das trocas com os professores e o trabalho colaborativo, contudo, não resolve o problema efetivamente.

A preocupação do professor coincide com o que Thoma e Kraemer (2009) apontam em seu texto. Segundo as autoras, a política atual entende que “o sujeito surdo, nomeado outro, diante dos discursos postos em prática por tal política, não requer nada além da língua, não necessita nada além de professores que conheçam um pouco da língua de sinais e sejam “bilíngues”, ou de intérpretes nas aulas.” (p.268)

Contudo, o professor, mesmo não sendo da área da educação de surdos, compreende que a dimensão do entendimento dos educandos vai além da interpretação, mas alcança patamares subjetivos, que dizem respeito ao que o professor sente em relação ao seu educando e que talvez as intérpretes não tenham como traduzir isso, porque este é um sentimento vivenciado pelo professor. É o que Bakhtin (2010a) sugere quando aponta que ouvir dizer, não é o mesmo que sentir o atravessamento da experiência.

Assim, este professor compreende que a questão do surdo transcende a questão linguística e que a mesma se caracteriza como uma questão social e cultural.

### **O fantasma de José e a partida de Guilherme**

José foi o único estudante surdo que passou pelo Ifes que conseguimos entrevistar. Contudo, com exceção da intérprete Simone, nenhum outro profissional que deu seu depoimento para esta pesquisa, mencionou José.

Conseguimos localizar José através de uma rede social, inclusive, bem a tempo, pois o mesmo estava de mudança para o estado de Goiás, por ter passado no vestibular. José concedeu-nos seu depoimento, na ocasião, abordou aspectos inerentes ao seu passado escolar e as dificuldades com a Língua Portuguesa.

Ele também nos falou sobre a sua entrada no Proeja

*Quando eu passei para o segundo ano, eu fiz a prova do Ifes para entrar no curso de Informática do Proeja. Eu passei na prova, mas era tudo muito difícil, as palavras, os conteúdos. Eu tinha uma intérprete, mas mesmo assim, eu tinha muitas dificuldades. Eu fazia as provas, e quando os professores devolviam, estava tudo errado. Então eu abandonei. Contudo, minha família e meus amigos ficaram me incentivando, dizendo que o Ifes era muito bom, que era muito importante para o meu futuro profissional, então, no período seguinte, eu tentei voltar, mas já era tarde demais, eu tinha muitas faltas. Eu até tentei fazer a prova de ingresso novamente, mas eu fiquei reprovado. Então, eu desisti.*

José não conseguiu acompanhar o ritmo do Ifes, devido a dupla jornada estudantil, porque ele continuou a fazer o ensino médio que ele já havia começado na Escola Estadual e o curso de Informática do Proeja. Não ficou claro em seu depoimento, o porquê do abandono do curso, uma vez que, mesmo sendo difícil, ela tinha um suporte e ele nem tentou, simplesmente abandonou. Talvez por isso, as pessoas nunca se lembram de citá-lo.

Por último, sinalizamos o falecimento do surdo Guilherme, vítima de uma bala perdida em seu bairro. Apesar de ainda constar como matriculado, Guilherme já havia abandonado o Ifes, por estar trabalhando e não conseguir conciliar o trabalho, o estudo e a distância do Ifes em relação a sua residência.

## **A segunda etapa: a chegada do surdo no Campus Serra**

No período em que os educandos surdos estudaram no Ifes, na modalidade do Proeja, a parte do curso referente ao ensino médio, era cursada no Ifes Campus Vitória e a parte do curso referente a parte tecnológica em Informática, era feita no Campus Serra.

Quando Rafael chega ao Campus Serra, sua vinda já era esperada há dois anos, isso porque a informação do ingresso de três educandos surdos no curso de Informática chega para os professores e funcionários do Campus Serra, ainda em 2007. Nesse campus os profissionais seriam os próximos a trabalhar com esses educandos e por isso, necessitavam conhecer um pouco mais as questões referentes à surdez.

O professor e coordenador de Curso Gabriel nos relatou que aconteceram algumas formações para recepcionar o educando da melhor maneira possível no entanto, mesmo assim, a escola sentiu o impacto.

*Mesmo assim, houve um estranhamento, um temor, eu não sabia como lidar com aquela situação, a presença do aluno surdo é incomoda, partindo do pressuposto que eu não me sentia competente para lidar com aquilo. Mas enquanto eu era professor dele, eu também era coordenador do curso dele, então eu tinha que atuar em todos esses aspectos. Contratação de intérpretes foi a primeira coisa que nós fizemos, pensando nesse sentido de ajudá-lo, mas a própria instituição tem essas limitações, não existe esse cargo intérprete, o que existia era professor substituto, e era como a gente contratava. Eles só me deram um, então a princípio, isso foi um problema, porque quando a intérprete faltava, nós tínhamos que nos virar com ele. Ninguém conhecia a língua de sinais, nem eu nem os alunos, então era uma sensação de impotência, muitas vezes, diante disso.*

Como segundo ponto, destacamos a contratação da intérprete Cecília, como o professor Gabriel apontou no início, a princípio, só foi possível contratar um intérprete, o que de certa forma, limitava a acessibilidade de Rafael dentro do Campus, pois o intérprete estava disponível apenas no horário de aula. Então, se o estudante quisesse chegar mais cedo para ir a biblioteca, participar de um grupo de estudos, ele ficava desprovido do serviço de interpretação.

Cecília foi então a pioneira naquele espaço, em seu depoimento ela aponta muitas dificuldades encontradas durante a sua atuação dentro do Ifes, muitas inclusive devido a

sua própria limitação enquanto uma profissional que estava iniciando na área, ou seja, o Ifes foi a sua primeira experiência como intérprete.

Contudo, o que Cecília nos aponta é preocupante porque segundo Lacerda (2009)

Para ser intérprete é necessário amplo domínio de pelo menos duas línguas: a língua de origem e a língua alvo – LIBRAS e Português - , mas esse domínio não se refere apenas à fluência, refere-se fortemente a um conhecimento da polissemia da língua, da diversidade de sentidos e possibilidades, de temáticas e aspectos da cultura que perpassam cada uma das línguas, já que a tarefa de interpretar implica não apenas verter palavras/signos de uma língua para outra, mas verter sentidos/significados estruturados linguisticamente na língua alvo. (p.31)

Assim, a partir do que Cecília nos conta e Lacerda (2009) problematiza, percebemos que a falta de experiência com LIBRAS que a intérprete alega pode ter sido um dos motivos das dificuldades que ela aponta ter vivenciado em sua trajetória. É óbvio que com o tempo, e isso nós veremos presente na fala da intérprete, ela vai vencendo isso. Mas, que para outro momento isso deve ser repensado, afinal, ser intérprete era a função para a qual ela foi contratada e para isso a fluência linguística era necessária.

Segundo a pedagoga Anita, com o passar do tempo e com muito planejamento, essas situações foram sendo superadas. A instituição investiu em um curso de Libras, no qual o próprio aluno Rafael seria o instrutor. Essa era uma grande oportunidade para que os alunos se aproximassem mais dele, aprendendo a sua língua. Outro ponto positivo que o curso traria seria o estreitamento de relações entre o instituto e a comunidade surda. Para tentar amenizar isso, foi pensado um evento que traria os surdos para a escola, o Papeando em Sinais.

*O que seria o Papeando em Sinais? Seria um grupo de surdos, na instituição Ifes para discutir questões do cotidiano e a surdez. Então a ideia era discutir família e surdez, discutir sexualidade e surdez, trabalho e surdez, e como que o Rafael ia se vendo nesse movimento. Então, no primeiro grupo, a gente tentou marcar apenas um grupo de pessoas surdas. Pra ele se sentir fazendo parte do grupo .E em seguida a gente foi abrindo pra outras pessoa turma e da escola que quisessem participar*

Todo esse movimento foi pensado para trazer a comunidade surda para dentro do Ifes e conseqüentemente, beneficiar o Rafael pelo contato com outros surdos, uma vez que ele veio de São Paulo e conhecia poucos surdos aqui.

Toda essa movimentação ocasionada pela presença de Rafael na escola trouxe muitos benefícios, não só para o educando em si, como também para os seus colegas. Sobre isso, o intérprete Pablo, que foi o segundo intérprete contratado, nos aponta que durante as explicações das aulas, ele procurava dialogar com os professores e solicitar que as explicações fossem mais bem pensadas, através de desenhos.

*O que eu, o coordenador e a pedagoga solicitamos aos professores: que tornassem as aulas mais visuais, porque a língua de sinais, é uma língua visual, então, o que muitas das vezes, vocês só fariam, passem imagens, figuras, fotografias, desenho, organograma, enfim, mais imagens para que isso possa facilitar a compreensão dele, porque ele tá vendo uma interpretação né, o tempo entre a sua fala e a interpretação já tem uma distância, porque o intérprete está em um processo tradutório né, então às vezes, você já terminou um assunto e o aluno ainda está pegando o que você já acabou de falar. Então, com imagens, isso vai facilitar. E isso foi positivo, não só pro Rafael, porque todos os professores começaram a fazer isso, mas para a turma inteira, (e depois os professores começaram a perceber) que foram se beneficiando dessas mudanças, ou seja, foi uma facilitação de acesso, que foi bom não só pro aluno surdo, mas também para os alunos ouvintes.*

Muitas vezes o professor esquece que o educando da Educação de Jovens e Adultos que está ali, passando por esta formação, traz dificuldades inerentes a sua formação, ou mesmo, devido ao tempo em ficou distante da escola. Então, o fato de procurar outra estratégia para facilitar o aprendizado do educando surdo, beneficiou os demais, alcançando assim o objetivo do processo educativo, que é a compreensão e o aprendizado.

### **A partida de Rafael e suas marcas deixadas no Ifes - Campus Serra**

Quando Rafael chegou ao Campus Serra, ele movimentou todos ali, trouxe uma série de benefícios para a escola e para os alunos, uma vez que a sua presença, ante incomoda, trouxe uma inquietude problematizadora.

Rafael mudou aquela escola, os professores, antes rígidos em suas avaliações, aceitaram mudar os esquemas avaliativos através de filmagens, para que as dificuldades com a língua portuguesa não fossem mais um empecilho para o desenvolvimento de Rafael. No entanto, um dia antes de receber essa notícia, Rafael sofre um acidente de carro fatal, e não toma conhecimento dessa adaptação nas avaliações que seriam feitas para atender a

sua diferença.

## **Considerações Finais**

Os dados apresentados pelos depoimentos dos profissionais envolvidos na inclusão dos estudantes surdos no Proeja do Ifes nos dão conta do quão complexa é a tarefa de proporcionar aos surdos uma educação com qualidade, isso porque as demandas são muitas, tais como contratação de intérpretes, adaptação de materiais, planejamento diferenciado das aulas, dentre outros.

Os surdos, muitas vezes, tem intensão de galgar os níveis mais elevados da educação, com o intuito de ter uma formação mais completa para serem incluídos no mundo do trabalho, no entanto, existem muitos entraves a serem superados.

A aceitação da Língua de Sinais, a contratação de intérpretes e a adaptação das avaliações, como demonstradas neste estudo, sinalizam um bom começo.

## **Referências Bibliográficas**

BAKHTIN, M.(V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhalovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a, 5ª ed.

BENJAMIN, WALTER. **O Narrador. Considerações sobre o obra de Nikolai Leskov**. In: BENJAMIN, Walter (org). **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-232.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua de Sinais – e dá outras providências. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em 03 de maio de 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua de Sinais – LIBRAS e o art. Da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em 05 de maio de 201.

D'ANGELO, Martha. **Arte, política e Educação em Walter Benjamin**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HOBSBAWM, Eric. **História de baixo para cima**. In: HOBSBAWM, Eric. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras. 1998, p.216-231

LACERDA, Cristina Broglia. **Intérprete de LIBRAS: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RICOUER, Paul. **Sobre a tradução**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

\_\_\_\_\_. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1997.

TESKE, Otmar. **Letramento e minorias numa perspectiva das Ciências Sociais**. In: LODI, Ana Cláudia; HARRISON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra e TESKE, Otmar (orgs). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p.144-160

\_\_\_\_\_. **A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas**. In: SKLIAR, Carlos (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

THOMA, Adriana da Silva, KRAEMER, Graciela Morjana. **Identidade e diferenças produzidas no campo da educação de surdos**. In: Silva, Mozart Linhares, et al. (orgs) **Estudos Culturais, Educação e Alteridade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p.257 – 272.