

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luciana Pereira Vaz

**A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR:
Um Estudo de Caso no Rio Grande do Sul**

Porto Alegre

2024

Luciana Pereira Vaz

**A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR:
Um Estudo de Caso no Rio Grande do Sul**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Estudos Culturais em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Graciele Marjana Kraemer

Porto Alegre

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Vaz, Luciana Pereira

A Formação dos Sujeitos Surdos no Ensino Superior:
Um Estudo de Caso no Rio Grande do Sul / Luciana Pereira
Vaz. -- 2024.

100 f.

Orientadora: Graciele Marjana Kraemer.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Educação de Surdos. 2. Inclusão. 3. Ensino
Superior. 4. Formação. 5. Acessibilidade Linguística.
I. Kraemer, Graciele Marjana, orient. II. Título.

Luciana Pereira Vaz

**A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR:
Um Estudo de Caso no Rio Grande do Sul**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestra e aprovada em sua forma final/com alterações indicadas pela banca.

Porto Alegre, 19 de setembro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Graciele Marjana Kraemer, Dra.

Orientadora

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Cristianne Maria Famer Rocha, Dra.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Juliana de Oliveira Pokorski, Dra.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Bruna da Silva Branco, Dra.

Universidade Federal de Pelotas

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela vida e pela força em minha caminhada. A Tua proteção foi essencial para que eu alcançasse este objetivo. Agradeço também às pessoas que foram fundamentais para o desenvolvimento desta etapa acadêmica da minha vida.

Ao meu tio, Viríssimo Antônio Pereira (in memoriam), sei que você está em paz e deixou um legado que me fez crescer e me tornar a mulher que sou. Seu amor e ensinamentos me deixaram com saudades imensas. Meu sonho era que você pudesse me ver chegar até aqui, mas o que importa é que você está tranquilo, sabendo que estou seguindo o seu caminho. Eterna saudade, tio/pai Viríssimo.

À minha mãe, Ana Francisca Pereira, e aos meus irmãos, Gilmar Pereira Vaz e Cristiano Pereira Vaz, expresso minha profunda gratidão. Vocês foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Houve momentos em que quase desisti, mas sempre recebi a força necessária de vocês. Meus irmãos diziam: “não desiste, mana”, e minha mãe me incentivava com: “esforça, filha, e vai dar tudo certo”. Apesar da distância e dos momentos de solidão, eu chorava, mas sempre encontrava o apoio e a atenção que precisava. Por tudo isso, não tenho palavras para expressar o quanto amo vocês.

Aos meus queridos sobrinhos: Guilherme Labres Vaz, Giselle Labres Vaz e Manuella da Silva Silveira Vaz. Embora morássemos longe e eu não conseguisse estar perto de vocês com a frequência que gostaria, saibam que agora posso dizer que “hoje estou livre” e pronta para aproveitar cada momento ao lado de vocês.

Agradeço também à minha melhor amiga, Christiane Ferreira Lisbôa, que é como uma irmã para mim, e aos meus grandes amigos, Luan Felipe Belaus e Josiele San Martins. Mesmo quando eu não conseguia dar a devida atenção e precisava de compreensão nos meus momentos difíceis, vocês sempre estiveram ao meu lado. Muito obrigada, de coração!

À minha orientadora, Graciele Marjana Kraemer, agradeço pela orientação e apoio ao longo do meu trabalho. Nos momentos em que minha confiança vacilava, foi você quem me elogiou e demonstrou fé nas minhas capacidades. Agradeço de coração por toda a confiança que depositada em mim.

Aos colegas do Grupo de Estudos em Desigualdades, Inclusão e Políticas Educacionais (GEDIPE), gostaria de expressar minha sincera gratidão. No início da minha pesquisa, enfrentei vários desafios, e a colaboração de vocês foi crucial para que eu superasse essas dificuldades e conseguisse concluir meu trabalho com êxito.

Aos entrevistados, agradeço profundamente pela contribuição à minha pesquisa. Sem a participação de vocês, eu não teria conseguido alcançar o resultado final do meu trabalho.

À Katarine Lapuente Souza, amiga, colega e parceira de trabalho, agradeço profundamente pelo incentivo e pela força que você me deu para ingressar no Mestrado. Sua crença em mim foi fundamental para que eu alcançasse este objetivo. Muito obrigada!

Sou profundamente grata a Cleonice Belaus Kohler, pelo dedicado trabalho de traduzir e transcrever minhas ideias da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa ao longo desta jornada. Seu esforço foi muito mais do que uma simples tradução; você foi um pilar de apoio e encorajamento nas horas mais difíceis, sempre me lembrando de que eu conseguiria superar os desafios. Graças a essa ajuda valiosa, alcancei meus objetivos. Muito obrigada!

Agradeço sinceramente às professoras Lodenir Becker Karnopp e Madalena Klein, que gentilmente aceitaram participar da banca de qualificação, assim como a Cristianne Maria Famer Rocha, Juliana de Oliveira Pokorski e Bruna da Silva Branco, que integraram a banca de defesa de mestrado. As valiosas contribuições e sugestões de cada uma foram essenciais para o aprimoramento e qualificação do meu trabalho. Foi uma verdadeira honra contar com a presença e o apoio de vocês ao longo desta jornada.

Aos TILS, agradeço por interpretarem todas as aulas.

Sou grata aos autores que fundamentam o presente estudo, nas leituras realizadas, tive a chance de aprofundar meus estudos e expandir meu reconhecimento da Língua de Sinais, o que foi crucial para meu desenvolvimento profissional nas universidades. Também gostaria de expressar minha profunda gratidão à comunidade surda, aos professores e aos amigos, pelos momentos enriquecedores de troca de conhecimento que contribuíram de maneira significativa para minha jornada acadêmica.

Se o lugar não está pronto para receber todas as pessoas, então o lugar é deficiente (Thaís Frota).

RESUMO

Nas últimas décadas, as mobilizações políticas e lutas culturais da comunidade surda no Brasil têm promovido uma educação bilíngue para surdos, reconhecendo-se a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legítimo de comunicação desde 2002. A legislação educacional tem sido fundamental para garantir a inclusão dos surdos em todos os níveis educacionais, estabelecendo a Libras como primeira língua e, o Português escrito, como segunda língua, além de assegurar a presença de intérpretes de Libras nas salas de aula. Apesar desses avanços, ainda existem barreiras significativas para a inclusão dos sujeitos surdos no Ensino Superior. A acessibilidade linguística continua sendo um desafio, impactando tanto no ingresso quanto na permanência e na formação dos estudantes surdos. Mesmo com as políticas de expansão e democratização do acesso ao Ensino Superior, estas não têm atendido adequadamente às necessidades linguísticas específicas dos surdos. Este estudo aborda a formação do sujeito surdo no Ensino Superior, motivado pela questão acerca de quais as condições de possibilidade para que os sujeitos surdos invistam na formação profissional, considerando-se distintos cursos em nível superior? O objetivo é identificar, analisar e discutir as condições de possibilidade de formação profissional no Ensino Superior aos alunos surdos. Nesse viés, foram elencados como objetivos específicos, analisar as condições para a acessibilidade linguística na formação de estudantes surdos; compreender as implicações das políticas de ações afirmativas para a inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior; e examinar as condições de possibilidade para a formação dos sujeitos surdos no Ensino Superior. A metodologia percorrida conta com a consulta de um referencial teórico atualizado, somada às entrevistas realizadas com três surdos que concordaram em participar do estudo. As entrevistas aconteceram com a ajuda da tecnologia da informação. O estudo revelou a importância da acessibilidade linguística e do fortalecimento da cultura e identidades surdas, além das políticas de ações afirmativas.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Inclusão; Ensino Superior; Formação; Acessibilidade Linguística; Ações Afirmativas.

ABSTRACT

In recent decades, the political mobilizations and cultural struggles of the deaf community in Brazil have promoted bilingual education for the deaf, with Brazilian Sign Language (Libras) being recognized as a legitimate means of communication since 2002. Educational legislation has been fundamental in ensuring the inclusion of deaf individuals at all levels of education, establishing Libras as the first language and written Portuguese as the second language, in addition to ensuring the presence of Libras interpreters in classrooms. Despite these advances, significant barriers to the inclusion of deaf individuals in higher education still exist. Linguistic accessibility remains a challenge, impacting the admission, retention, and education of deaf students. Even with policies aimed at expanding and democratizing access to higher education, these have not adequately addressed the specific linguistic needs of the deaf. This study examines the education of deaf individuals in higher education, motivated by the question: What are the conditions for deaf individuals to invest in professional training across different higher education courses? The objective is to identify, analyze, and discuss the conditions that enable deaf students to receive professional training in higher education. In this context, the following specific objectives were listed: to analyze the conditions for linguistic accessibility in the training of deaf students; to understand the implications of affirmative action policies for the inclusion of deaf students in higher education; and to examine the conditions that make it possible for deaf students to receive training in higher education. The methodology used includes consulting an updated theoretical framework and conducting interviews with three deaf students who agreed to participate in the study. The interviews were conducted with the help of information technology. The study revealed the importance of linguistic accessibility and the strengthening of deaf culture and identities, in addition to affirmative action policies.

Keywords: Deaf Education; Inclusion; Higher Education; Training.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENSUP	Censo da Educação Superior
CESUCA	Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha
CONAE	Conferência Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino Superior
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei De Diretrizes E Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NUPPES	Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos
PNE	Plano Nacional De Educação
PROUNI	Portal Único de Acesso ao Ensino Superior
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo De Consentimento Livre E Esclarecido
TILS	Tradutor-intérprete de Língua de Sinais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILASSALLE	Centro Universitário La Salle

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	11
2	PERCURSO METODOLÓGICO	18
3	ESTUDOS SURDOS NA EDUCAÇÃO	24
3.1	ASPECTOS CULTURAIS E LINGUÍSTICOS DA COMUNIDADE SURDA: ESTUDOS SURDOS	25
3.2	A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	35
3.3	FORMAÇÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR	41
3.4	A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS EM VISTA DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR.....	48
3.5	EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS.....	52
4	SUJEITOS SURDOS: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	57
4.1	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SURDA: EXPERIÊNCIAS ANTERIORES AO ENSINO SUPERIOR	61
4.2	AÇÕES AFIRMATIVAS	67
4.3	CONDIÇÕES E POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR	72
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
	APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista	86
	APÊNDICE B – Carta-Convite Encaminhada aos Sujeitos da Pesquisa.....	87
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	88
	ANEXO A – Transcrição do vídeo da primeira entrevista (Lucas).....	91
	ANEXO B – Transcrição do vídeo da segunda entrevista (Maria)	95
	ANEXO C – Transcrição do vídeo da terceira entrevista (Claudio).....	98

1 APRESENTAÇÃO

No que se refere à educação de surdos no contexto brasileiro, nas últimas décadas, mobilizações políticas e lutas culturais da comunidade surda inscrevem a pauta da educação desses sujeitos em uma perspectiva bilíngue. Nesse aspecto, a legislação educacional representa um marco político que, ao longo de duas décadas, tem objetivado afirmar a condição linguística que engloba os sujeitos surdos em vista da efetivação de sua formação no contexto da educação nacional. Em mais de duas décadas, a mobilização política da comunidade surda no Brasil produziu práticas que inscrevem a educação de surdos em um espaço de afirmação cultural da diferença. Isso se percebe por meio de ações como o reconhecimento, em 2002, da Língua Brasileira de Sinais (Libras), enquanto meio legítimo de comunicação dos surdos no território nacional; do direito à educação pautada em uma prática pedagógica bilíngue que considera a Libras como primeira língua (L1) e o Português, na modalidade de registro escrito, a segunda língua (L2), a partir de 2005; e pela garantia de profissionais intérpretes de Libras, atuando junto aos professores e estudantes, nas aulas em que estes ainda não dominem a Língua de Sinais. Trata-se de um movimento político da comunidade surda e que mobiliza práticas de afirmação da especificidade linguística, em vista da promoção de sua cidadania.

Portanto, a Lei nº 10.436/02 (Brasil, 2002), oficializou a língua brasileira de sinais e, o decreto nº 5.626/05 (Brasil, 2005), regulamentou-a, enquanto a Lei nº 12.319/10 (Brasil, 2010) regulamentou a profissão de tradutor e intérprete de Libras e, a Lei nº 13.146/15 (Brasil, 2015), instituiu a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, a Lei nº 13.409/16 (Brasil, 2016), dispôs sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino, numa atmosfera política e cultural de inclusão dos sujeitos surdos em diferentes níveis de formação — Educação Básica, Ensino Superior e Pós-Graduação e a Lei 14.704/2023 que regulamenta o exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nesse movimento, busca-se concretizar o direito social de acesso e de participação dos sujeitos surdos nos mais elevados níveis de formação da educação.

As políticas de acessibilidade e de afirmação dos direitos sociais, que possibilitam o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior, são fundamentais para pensar o contexto educacional, haja vista o aumento no número de estudantes surdos frequentando cursos de graduação em instituições de Ensino Superior, desde as ações e aprovações das legislações acima referidas. Porém, a garantia do acesso ao Ensino Superior dos sujeitos surdos não garante a sua permanência e nem as condições de formação, a partir de um enfoque educacional bilíngue. Conforme Mesquita (2018, p. 263),

Essas e outras medidas vieram contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior, visando principalmente atingir camadas anteriormente excluídas do sistema educacional. No entanto, compreendemos que as pessoas surdas ainda encontram muitas barreiras nesse processo de expansão e democratização do acesso ao ensino superior.

Dentre as barreiras encontradas pelos estudantes surdos, nas instituições de Ensino Superior, está a acessibilidade linguística, barreira que já os acompanhou desde a educação básica. Conforme Mesquita (2018, p. 270), “apesar das políticas de expansão e democratização do acesso ao Ensino Superior, são raras as oportunidades oferecidas aos surdos que atendam suas especificidades linguísticas”.

Acompanhando a linha de raciocínio de Pokorski (2020), o presente estudo busca desenvolver um outro olhar para a formação de surdos no Ensino Superior, considerando, para tal, experiências pessoais, que, no caso dos surdos, emergem dos entrevistados e, neste texto, também da pesquisadora. Esta pesquisa surge como resposta ao desconforto, descontentamento e até mesmo à busca de autoconhecimento; e essa resposta tem o propósito de auxiliar outros surdos em suas trajetórias acadêmicas. Assim como Pokorski (2020), a estruturação da presente pesquisa leva em conta a vontade de descobrir quem sou eu e qual é o meu papel no mundo, assumindo, para tal, possibilidades para fortalecer as identidades surdas, mantendo viva essa comunidade.

As análises de Pokorski (2020) identificam que muitas das trajetórias descritas por pesquisadores surdos têm como ponto de partida a descoberta da surdez, as tentativas de normalização com base no modelo ouvinte e apresentam a Língua de Sinais como a maior conquista para a possibilidade de construção de culturas e identidades que considerem a diferença surda. Branco (2019), em sua pesquisa, também faz referência às experiências e sua relação entre o conhecimento e a vida humana. A autora analisou as narrativas em Libras de professores cuja formação tivessem relação com a cultura surda presente em sua vivência. Nesse viés, a autora enfatiza que é necessário pensar como “o sujeito da experiência relaciona a Libras com a sua vida e formação” (Branco, 2019, p. 45). Pokorski (2020) e Branco (2019) estabelecem vínculos entre a identidade surda e a formação acadêmica do sujeito, ao mesmo tempo que reconhecem a importância da Libras no fortalecimento da comunidade surda, uma vez que ela proporciona a troca de significados no encontro surdo-surdo (Branco, 2019).

A produção de conhecimentos sobre o surdo foi inaugurada, segundo Witches (2020), em 1926, período em que Bacellar defendeu sua tese de doutorado: *A surdo mudez no Brasil*. Apesar de parecer uma data consideravelmente antiga, e levando em consideração que a surdez

existe desde o início da humanidade, podemos concluir que, durante muitos séculos, uma parcela importante da população surda foi marginalizada. Esse cenário reforça a necessidade de aprofundarem-se os estudos nessa área. Witches (2020) em seu artigo Vulnerabilidade linguística e educação de surdos. Momento: diálogos em educação, destaca a vulnerabilidade ou precarização desses indivíduos em relação à exigência da apropriação da língua oficial do País, considerando que esta se configura como um artefato utilizado para o “governamento de uma população em um território nacional” (Witches, 2020, p. 2068), confirmando a estreita relação entre língua e poder, historicamente reconhecida.

A constituição de uma identidade nacional [...] teve como meios de conscientização, entre outros, a unificação linguística e a reforma do ensino. Assim a necessidade de definir um caráter nacional brasileiro, a partir da língua, conforme Berenblum (2003), pode ser representada em duas formas de conceber a nação e a língua. Fundamentada na ideia de uma brasilidade natural, no positivismo e no ufanismo, uma delas defendia que uma língua brasileira possibilitaria a unificação, por meio de um efeito de aglutinação de indivíduos; a outra tinha como referência a escrita da língua portuguesa e a sua norma culta (Witches, 2020, p. 207).

Assim, ante a perspectiva de governo da população, inclusive dos sujeitos surdos, é claro, compreende-se que a língua se constitui operadora de determinadas práticas culturais e sociais. Nesse movimento, entendo que se torna relevante tensionar práticas que englobem a difusão e o uso da Língua de Sinais no território nacional. Efetivamente, esse não é o foco da presente pesquisa, mas compreende um dos pilares que mobilizam processos políticos de formação dos sujeitos surdos. Sob esse prisma, o interesse em desenvolver uma pesquisa voltada à formação de surdos, a partir do seu ingresso e permanência nos cursos de graduação, no Ensino Superior, organiza-se pelas inquietações provocadas por minhas vivências enquanto mulher surda e também minha experiência profissional, atuando como docente em uma instituição pública de Ensino Superior há aproximadamente sete anos. A universidade em que atuo está localizada no extremo sul do estado do Rio Grande do Sul, na fronteira com o Uruguai, no campus de Santa Vitória do Palmar. Essa universidade oferece cursos de formação em nível superior, voltados para as demandas da fronteira. Trata-se de um investimento que busca promover o desenvolvimento voltado à realidade e às potencialidades locais. Os cursos de graduação ofertados são: Bacharelado em Hotelaria, Bacharelado em Turismo, Bacharelado em Comércio Exterior, Bacharelado em Relações Internacionais e Tecnologia em Eventos.

Ao longo do período em que venho atuando, enquanto docente da universidade, apenas uma aluna surda ingressou e permaneceu nesse campus. Houve o ingresso de uma segunda

aluna surda, porém esta evadiu antes de concluir o terceiro semestre do curso. O pequeno número de estudantes surdos que ingressam, e também a situação de evasão da estudante surda, fizeram-me refletir sobre as condições e possibilidades para a formação em nível superior dos sujeitos surdos. Pensar a formação de surdos no Ensino Superior parte de uma análise sobre as questões que englobam a surdez a partir de uma perspectiva cultural. Assim, “[...] problematizar a educação dos surdos, no contexto universitário, remete a compreender a surdez como diferença, que, por definição, é concebida por representações em matizes de significações linguísticas, políticas e culturais” (Martins; Napolitano, 2017, p. 111).

Sob tal perspectiva, cabe afirmar que sou uma mulher surda e atuo como professora na disciplina de Libras, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), portanto, ofertada para os cinco cursos anteriormente mencionados, no campus de Santa Vitória do Palmar. Sou licenciada em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), polo Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), aluna da primeira edição do curso, oferecido na modalidade a distância para diversos estados brasileiros. Antes disso, atuei no Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha (CESUCA), no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em cursos para a Brigada Militar, em Porto Alegre, e como membro da banca avaliadora na seleção de candidatos para cursos de tradutor intérprete de Libras e de instrutora no Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), de Canoas.

Em minha experiência de formação, ingressar no Ensino Superior esteve, durante algum tempo, distante dos meus objetivos devido a dificuldades financeiras. Quando comecei a trabalhar na área de Recursos Humanos, pensei em ingressar neste curso para poder crescer na carreira, entretanto foi necessário desistir, em vista das condições financeiras limitadas. Ao trocar de emprego, passei a atuar na área jurídica, o que me mobilizou a buscar o campo das Ciências Jurídicas como área de estudo, movimento que também se tornou inviável pela restrição orçamentária de minha família, além da falta de profissionais intérpretes de Libras.

Assim, as restrições orçamentárias e a ausência de acessibilidade linguística constituíram importantes fatores para não ingressar em determinados campos de formação em nível superior. Até que, em 2016, ingressei no curso de Licenciatura em Letras/Libras, em uma universidade pública (UFSC). Nesse curso, foi possível manter contato durante a formação com a comunidade surda, ampliando debates, problematizações, tensões e perspectivas de afirmação da identidade surda, considerando a acessibilidade linguística e cultural.

Na graduação em Letras/Libras, realizei um dos meus estágios curriculares em uma instituição em Porto Alegre/RS, para desenvolver estratégias de ensino da Libras como L2. Essa prática de estágio teve por objetivo a qualificação profissional, o desenvolvimento pessoal e o

encaminhamento para o mercado de trabalho de pessoas com deficiência. Além disso, no estágio, atuei em cursos de Libras para pessoas ouvintes interessadas em aprender esta língua. Esse foi um momento no qual pude refletir sobre estratégias de ensino de L2 e reafirmar que a Libras, ao ser ensinada para ouvintes, pode ser tão complexa quanto o ensino de qualquer outra língua estrangeira.

A partir da graduação no curso de Licenciatura em Letras/Libras, constituí minha formação para o mercado de trabalho. Entretanto, meu objetivo era apenas cursar o Ensino Superior e não imaginava que teria perfil para docência. Porém, quando surgiram as vagas para professores de Libras nas universidades, percebi que era uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento profissional. Esse movimento possibilitou-me compreender de modo mais objetivo os desafios da docência e, assim, aos poucos me aproximei da área. Acredito que uma professora surda serve como modelo e fonte de motivação para alunos surdos, fortalecendo, desse modo, espaços de significação para a comunidade surda. Nesse sentido, Karnopp, Zanini e Pokorski (2019, p. 9) argumentam que, “[...] quando a professora se posiciona como modelo para os alunos, surda tal como eles, ela incentiva as aprendizagens dos alunos surdos e potencializa a possibilidade de participarem da sociedade como sujeitos ativos e produtivos”.

Destaco que é gratificante poder colaborar para que os alunos se motivem, através do exemplo positivo de luta e persistência, servindo de inspiração para a construção de suas próprias histórias de vida e enfrentamento de seus desafios. Como descrevem Karnopp, Zanini e Pokorski (2019, p. 9), “há um processo pedagógico baseado no afeto, uma identificação entre os pares”, um processo que considera que “o sujeito surdo tem condições de alcançar o máximo do seu potencial afetivo, acadêmico e social se a educação estiver pautada na Língua de Sinais e em aspectos da cultura surda”. Nessa linha,

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica –, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (Freire, 2013, p. 47-48)

A citação de Paulo Freire, acima, reforça o que penso sobre a docência, principalmente quando ele fala que o conhecimento precisa ser constantemente testemunhado, vivido. Quem melhor que uma professora surda para partilhar esse processo com seus alunos, principalmente os surdos, por intermédio do testemunho vivenciado. Ao conviver-se com as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos, compartilhando de sua identidade e cultura, cria-se um vínculo

capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. A minha intenção no exercício da docência alinha-se aos achados de Karnopp, Zanini e Pokorski (2019, p. 11), que:

[...] apontam que os professores desejam que eles ampliem os seus horizontes, que mostrem a sua capacidade, e que trabalhem para estimular outros surdos. Há uma preocupação por parte dos professores e, por consequência, dos alunos, em traçar um futuro promissor, que possibilite a presença surda dentro dos espaços escolares, além de acessar um espaço político importante, que fortaleça os surdos e, por conseguinte, sua comunidade. Essas exigências, e até mesmo responsabilidades, depositadas nas mãos desses estudantes surdos, vêm acompanhadas por expressões de afeto e incentivo.

A docência é um processo complexo, que não se restringe à transmissão do conteúdo formal construído ao longo da história da humanidade: é se importar com o desenvolvimento do educando em todas as suas dimensões, implicando no testemunho ético do professor e no convite aos discentes a vivenciar e contextualizar, na prática cotidiana, o objeto de estudo.

Ao refletir sobre a minha trajetória profissional, e sobre o meu processo formativo, passei a tensionar questões que englobam a formação de surdos no Ensino Superior. Pensar a formação de sujeitos surdos para o campo profissional envolve atenção ao movimento político e cultural produzido pela comunidade surda ao longo das últimas décadas, em vista da afirmação da diferença surda, atrelada às questões específicas que abrangem processos e práticas de afirmação cidadã. Conforme Witches (2020, p. 150)

[...] a língua de sinais tem figurado ora como uma ferramenta pedagógica para o ensino das crianças surdas, ora como um instrumento de inclusão, por permitir sua acessibilidade. Entretanto, nas políticas linguísticas para surdos, a língua de sinais pouco aparece como elemento linguístico-cultural a partir do qual é possível exercer cidadania e livre expressão.

Nesse sentido, o presente estudo tem como problema de pesquisa responder o questionamento sobre: quais as condições de possibilidade para a formação dos sujeitos surdos no Ensino Superior? O objetivo é **identificar, analisar e discutir as condições de possibilidade de formação no Ensino Superior aos alunos surdos.**

Minha hipótese é de que, assim como a minha própria experiência, outros surdos optem pela formação em determinados cursos, tendo em vista as condições de acessibilidade linguísticas, de trocas culturais e aprofundamento de aspectos teóricos e conceituais relevantes às demandas da comunidade surda. Esse argumento sinaliza, em parte, o que foi identificado por Mesquita (2008, p. 266), ao pesquisar o acesso de pessoas surdas ao Ensino Superior “[...] mesmo com a identificação com o curso de Letras/Libras, todos os sujeitos revelam interesse

por outras áreas como: Português, Filosofia, Economia, Fotografia, Design, Matemática, Gastronomia, Fisioterapia, Psicologia e áreas profissionais como Cabeleireiro e Policial investigador”.

Mesquita (2008), então, ao verificar que o curso de Letras/Libras não é o único curso com o qual os alunos surdos se identificam, em vista de sua formação acadêmica, abre-nos a possibilidade de ampliar o argumento segundo o qual, apesar de terem interesse por outros cursos de graduação, os estudantes surdos tendem a ingressar no curso de Letras/Libras pelo fato de os professores e até mesmo as temáticas possuírem maior familiaridade com a sua língua, os aspectos culturais e as afirmações político-identitárias que os cercam.

Acredito que o fato de que, tanto o curso de graduação em Letras/Libras como o de Pedagogia Bilíngue, fundamentarem suas perspectivas políticas ao campo dos Estudos Surdos em Educação, e por partilharem conceitos como identidade, diferenças e representações, além de contemplarem aspectos relacionados à especificidade da experiência visual — compartilhada entre os sujeitos surdos como um dos aspectos que produz sentidos —, constitui-se fator crucial nas escolhas dos surdos por cursos de licenciatura. Esses preceitos são apenas indicadores de algumas possibilidades, não compreendem fatores determinantes das escolhas políticas e culturais que englobam a formação profissional dos surdos.

Portanto, destacada a mobilização política pela temática aqui apresentada, desenvolvo minhas análises a partir das contribuições dos seguintes autores: Karnopp (2013), considerando a temática da experiência visual dos surdos; Perlin e Miranda (2003), que tratam da cultura e identidade surda; Hall (1997; 2016) e Silva (2000), com centralidade na cultura, diferença e representações. São autores e pesquisadores vinculados ao campo dos Estudos Culturais em Educação e que têm desenvolvido importantes pesquisas para as discussões do campo dos Estudos Surdos em Educação. Em vista do investimento teórico aqui anunciado, passo na sequência a apresentar o percurso metodológico que sustenta o presente estudo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A temática que abarca as condições de possibilidade para a formação acadêmica de surdos no Ensino Superior no Brasil ainda carece de investimento em pesquisas. Segundo estudo desenvolvido por Bisol *et al.* (2010, p. 154), acerca da vivência universitária de estudantes surdos que frequentaram escolas bilíngues, “as questões complexas que envolvem o desempenho acadêmico de estudantes surdos ainda precisam ser pesquisadas em profundidade”.

O sujeito surdo que ingressa no Ensino Superior superou diversas barreiras, tendo construído recursos ao longo de sua escolarização para o avanço nesse contexto. Nessa perspectiva, Bisol *et al.* (2010) salientam a importância de considerar a trajetória escolar pregressa do sujeito surdo que ingressa no Ensino Superior. A universidade é um âmbito que se constitui por normas, princípios e características do mundo ouvinte, local desafiador para aqueles que não se enquadram em um perfil acadêmico constituído por práticas normalizadoras. Moura (2016) entende que a formação no ensino médio pode contribuir para as dificuldades encontradas pelo aluno surdo no Ensino Superior, quando há ausência de orientações no sentido de esclarecer o aluno quanto ao contexto universitário e demandas que envolvam o acesso a esse nível de ensino.

Assim, a presente pesquisa fundamenta-se na perspectiva conceitual do campo dos Estudos Culturais em Educação. Nesse viés, entendo que as questões relacionadas à identidade, diferença e à representação, enquanto conceitos operadores da análise da pesquisa, são cruciais para a problematização proposta. Por se tratar de uma pesquisa que analisa as condições de possibilidade para a formação dos sujeitos surdos no Ensino Superior, parte-se de uma abordagem qualitativa, pois os dados produzidos na pesquisa não podem ser mensurados através de procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação, uma vez que a análise compreende processos e práticas que englobam a formação dos sujeitos surdos. Atenta-se aos relatos das experiências vividas pelos sujeitos surdos participantes da presente pesquisa, além dos movimentos sociais e fenômenos culturais em que estão inseridos e que reproduzem reflexos para eles.

Nesse caminho, leituras foram realizadas, agregando à base teórica estudos já realizados por pesquisadores que aliam os Estudos Surdos em Educação ao campo dos Estudos Culturais em Educação. À medida que as leituras avançavam, algumas questões passaram a ser delineadas de forma singular aos processos e práticas vivenciadas pelos sujeitos surdos em seu contexto

de formação, o que me mobilizou a atentar a outras leituras e pesquisas, que, no decurso da análise, ficaram mais evidentes.

Para avançar com o estudo, optei pela entrevista semiestruturada com três indivíduos surdos que já haviam concluído o Ensino Superior. Esses participantes, membros ativos da comunidade surda, foram contatados por meio do aplicativo de comunicação *WhatsApp*. As entrevistas mostraram-se essenciais para uma imersão profunda no universo social dos entrevistados, buscando captar informações detalhadas sobre suas percepções, significações, experiências e concepções, bem como dados que auxiliassem na análise crítica do tema.

Inicialmente, utilizei o *Google Forms*, uma ferramenta *online* para a criação de questionários, que permite a coleta instantânea de respostas. No entanto, esse método não se mostrou eficaz, pois as respostas dos entrevistados foram concisas e não abordaram aspectos significativos de suas vivências acadêmicas e formativas. Diante disso, retomei à ideia original de realizar entrevistas por vídeo em tempo real, reconhecendo que os surdos enfrentam mais desafios ao escrever e se comunicam de forma mais eficiente por meio da Língua de Sinais, fato confirmado pelas respostas obtidas no formulário.

As entrevistas semiestruturadas são caracterizadas por um roteiro de perguntas básicas definidas previamente, que se relacionam aos interesses da pesquisa, mas que permitem flexibilidade na interação, podendo o pesquisador ajustar as perguntas conforme as respostas recebidas (Manzini, 2004). Esse formato permite manter um roteiro com perguntas essenciais, garantindo organização e foco, mas também concede espaço para o surgimento de questões pertinentes durante a conversa entre a pesquisadora e o participante, além de permitir um fluxo mais livre de informações e respostas não padronizadas.

Assim, para esta pesquisa, as entrevistas foram realizadas via videochamada, considerando que os participantes residiam em diferentes cidades do estado do Rio Grande do Sul. Os três participantes surdos convidados haviam completado sua educação no Ensino Superior e receberam previamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado em formato bilíngue. Todos foram informados sobre os aspectos éticos da pesquisa e expressaram sua compreensão e concordância com os termos. As perguntas da pesquisa estão detalhadas no Apêndice A.

É importante ressaltar que a tecnologia tem ampliado as possibilidades de produção de dados em pesquisas sociais. Antes vista apenas como um meio para registrar interações sociais e suas dinâmicas, hoje a tecnologia constitui o próprio cenário de interação e união dos sujeitos. Embora não seja uma novidade a importância da tecnologia na geração de dados de campo, ela

continua sendo uma ferramenta relevante para conectar pessoas, facilitando diálogos em tempo real, mesmo quando há distanciamento geográfico entre elas. Segundo Kenski (2015, p. 85):

Desde que as tecnologias de comunicação e informação começaram a se expandir pela sociedade, aconteceram muitas mudanças nas maneiras de ensinar e aprender. Independentemente do uso mais ou menos intensivo de equipamentos midiáticos nas salas de aula, professores e alunos têm contato durante o todo o dia com as mais diversas mídias.

Mesmo não substituindo a conversa face a face, de interação presencial, a entrevista via internet, seja por videochamada, *Meet* ou outros recursos, aproxima sujeitos geograficamente distanciados e permite uma interação consistente. De acordo com Vieira (2011, p. 1),

A sociedade atual vivencia um amplo processo de transformação no que diz respeito à intensificação do acesso à comunicação e informação. Trata-se da sociedade do conhecimento, na qual os saberes são transitórios e há necessidade de estarmos constantemente aprendendo, construindo novos conhecimentos. O espaço educacional, não diferente de outros espaços, mas de um modo particular, tem sido cada vez mais demandado na perspectiva de se experienciar novas formas de construção e difusão do conhecimento.

Diante do exposto, é latente a necessidade de adaptação e inovação nas práticas educacionais para atenderem-se as exigências da configuração formativa em nosso presente. No contexto do Ensino Superior e da formação profissional, a capacidade de aprender e se adaptar às novas informações e tecnologias pode determinar importantes movimentos de inclusão social de estudantes, incluindo aqueles com deficiência, como os surdos. Adaptar-se a essas demandas é crucial, pois possibilita que os alunos possam efetivar oportunidades distintas e singulares para a efetivação de sua formação, considerando-se o mercado de trabalho.

Szymanski (2021) atenta para o caráter de interação social da entrevista, na qual, segundo a autora, há uma relação mais estreita entre entrevistador e entrevistado, que naturalmente influencia as informações que aparecem. Na conversação face a face entram em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações. Quando o entrevistado concorda com a entrevista, instala-se um vínculo entre entrevistado e entrevistador com o propósito de socializar os conhecimentos e concepções que o entrevistado possui e que interessam ao pesquisador. Nesse movimento de pesquisa, o entrevistado contribui para que o entrevistador aprofunde aspectos que englobam a questão do estudo.

No movimento da presente pesquisa, os participantes são sujeitos surdos que finalizaram sua formação no Ensino Superior, tendo por enfoque a análise das condições de possibilidade

para a sua formação. Dessa forma, a videogravação compôs o método utilizado, elemento que oferece vasta gama de detalhes da interação, facilitando a extração de imagens dos principais momentos da entrevista, além de facilitar a sua transcrição com maior clareza e fidelidade ao que foi dialogado. No caso de entrevistados surdos, essa metodologia facilita a tradução das narrativas dos entrevistados, que se comunicam em Libras. Cabe destacar que essa tradução foi realizada por uma intérprete. Assim, compreendo que, em vista da acessibilidade linguística,

[...] o material a ser utilizado na pesquisa possa estar disponível, preferencialmente, em versão bilíngue, digital e impressa, respectivamente em LIBRAS e em português escrito, no Brasil, para que as informações possam circular e para que o participante e o pesquisador tenham clareza das informações fornecidas, dos limites e possibilidades no desenvolvimento de investigações (Karnopp, 2013, p. 211).

Seguindo o pressuposto acima em relação aos aspectos éticos, declaro que disponibilizei, aos participantes da presente pesquisa, todos os materiais: o convite; o texto de explicação da pesquisa; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e conversas pelo *WhatsApp* para dirimir dúvidas. Nesse sentido, disponibilizei aos entrevistados o modelo de TCLE bilíngue que criei. No que se refere à entrevista, destaco que as questões mobilizadoras foram:

- Relate brevemente a sua experiência escolar no Ensino Fundamental e Médio, pontos positivos e ou negativos. Como a sua formação na Educação Básica possibilitou seu acesso ao Ensino Superior?
- Qual é a sua formação em nível superior?
- Quais as razões que te levaram para a escolha desse curso?
- De forma resumida, podes contar como foi o percurso acadêmico? O que foi produtivo para a sua formação? Disciplinas que contribuíram para o seu campo de atuação atualmente, quais as principais dificuldades encontradas?
- Quanto tempo você levou para concluir o curso? Você trocou de curso ou permaneceu no mesmo? Que outras informações que você gostaria de destacar...
- O que você conhece sobre ações afirmativas relativas à inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior?

- Na universidade que você frequenta ou frequentou, você procurou conhecer as ações afirmativas desenvolvidas, procurou participar da construção das mesmas, se envolveu nas demandas da comunidade surda? De que forma?
- Na sua concepção, o que poderia ser feito para melhorar o acesso, a permanência, a experiência e o aprendizado do sujeito surdo no Ensino Superior?
- Teria algo mais a destacar em relação ao seu processo de formação em nível superior?

Essas questões se somaram a outras, mobilizadas no decorrer das entrevistas, e que me permitiram compreensão mais aprofundada sobre o tema pesquisado. Inicialmente procurei nas redes sociais sujeitos surdos com formação em nível superior. Também procurei alguns amigos e conhecidos na rede social *WhatsApp*. Primeiramente, minha ideia inicial era realizar entrevistas com sujeitos surdos de forma síncrona, porém, devido ao prazo curto, e à dificuldade de organização de horários entre entrevistados e entrevistadora, optei por criar um formulário com vídeos no *Google Forms* e mudei o tema da minha pesquisa, removendo a narrativa, pois o formato do formulário compreende outra produção de dados. Enviei o formulário para grupos de professores, alguns dos quais com formação em outras áreas, além de licenciatura em Letras/Libras. Solicitei que respondessem ao formulário e também enviei para outros sujeitos surdos que possuem apenas uma formação. Recebi respostas de quatro sujeitos, porém percebi que as respostas não foram tão boas devido às limitações na escrita em português. Então, solicitei, àqueles que responderam ao formulário, que participassem de entrevistas, mas não obtive um bom resultado devido à disponibilidade de tempo deles. Decidi mudar de estratégia e pedi que eles me enviassem vídeos respondendo aos questionários do formulário. Um dos entrevistados me enviou vídeos pelo *WhatsApp*, os outros dois gravaram e enviaram pelo canal do *YouTube*. Com os vídeos em mãos, encaminhei-os para a intérprete fazer a tradução para o Português, um processo que levou cinco dias para ser concluído.

Cada uma das traduções levou em torno de duas horas, a maior demora aconteceu no retorno dos vídeos, o que me gerou uma grande angústia, pois passei a temer que o retorno não aconteceria. Foram, então, inúmeros convites que fiz e poucos aceitaram participar da pesquisa, dificuldade que representou o maior desafio durante todo o processo deste estudo.

O primeiro entrevistado atua na área administrativa, mesma área de sua formação; a segunda, trabalha como professora servidora pública; e o último trabalha no setor financeiro. Os entrevistados têm entre 30 e 40 anos. Os vídeos recebidos tinham em média dez minutos de duração, sendo que um dos entrevistados enviou dez vídeos, um para cada questão respondida, com média de um minuto e meio de duração cada um.

No que tange ao aporte conceitual da pesquisa, uma vez que se trata de um estudo que parte da interlocução, por meio de entrevista semiestruturada, com os sujeitos surdos, o estudo pauta-se na compreensão de como essas condições de possibilidade implicam nos processos de subjetivação dos sujeitos surdos.

No que compreende o campo dos Estudos Surdos na Educação, dialogo com autores como Karnopp (2013), Perlin e Miranda (2003), nos aspectos culturais e linguísticos da comunidade surda. Já os autores Hall (1997; 2016) e Silva (2000) contribuem conceitualmente na analítica, nas discussões sobre a centralidade da cultura, diferença e representações. Além destes, destacam-se as pesquisas desenvolvidas por Thoma e Klein (2010), Pokorski (2019), Mesquita (2018), Kraemer (2020), Branco (2019), Martins e Napolitano (2017), Bisol *et al.* (2010), entre outros, acerca da formação de sujeitos surdos.

O enfoque da pesquisa compreende, por conseguinte, três movimentos analíticos, em vista do objetivo geral do estudo, ou seja, **discutir as condições de possibilidade de formação profissional no Ensino Superior aos alunos surdos**. Desdobro o objetivo geral nos seguintes objetivos específicos: 1. **analisar as condições para a acessibilidade linguística na formação de estudantes surdos**; 2. **compreender as implicações das políticas de ações afirmativas para a inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior**; e 3. **examinar as condições de possibilidade para a formação dos sujeitos surdos no Ensino Superior**. Por meio das respostas das entrevistas com os sujeitos surdos participantes da pesquisa, foi-me possível mapear as dificuldades e experiências encontradas nos seus percursos acadêmicos, melhor abordadas a seguir.

3 ESTUDOS SURDOS NA EDUCAÇÃO

O referencial teórico compreende importante movimento de retomada das pesquisas já desenvolvidas em vista da estruturação do presente estudo, pois é a partir desse movimento que se constitui a fundamentação argumentativa e analítica da pesquisa. É por meio do diálogo com outros pesquisadores do campo da Educação que são mobilizados processos reflexivos acerca dos desafios e das tensões de nosso presente, em específico no que concerne à formação de sujeitos surdos no Ensino Superior.

As reflexões apresentadas ao longo deste terceiro capítulo estão estruturadas em cinco seções interligadas. Na primeira seção, discorro sobre os Aspectos Culturais e Linguísticos da Comunidade Surda: Estudos Surdos. Para fundamentar este tópico, apoiei-me nos estudos de Skliar (1998), explorando conceitos pertinentes ao significado de “ser surdo”, a construção de identidade e a inter-relação entre a cultura surda e a ouvinte, sob a perspectiva dos Estudos Surdos na educação, em consonância com os aspectos culturais e linguísticos da comunidade surda. Autores como Miranda (2001), Silva (2000), Strobel (2007), Karnopp (2013), Rezende (2010) entre outros, contribuíram para elucidar a temática tratada nesta seção, servindo de base para a análise dos pontos centrais que englobam os dados das entrevistas.

Na seção subsequente, proponho uma revisão teórica sobre a educação de surdos, tomando como ponto de partida a política de inclusão escolar. A trajetória educacional, desde a educação básica, exerce uma influência significativa no desenvolvimento acadêmico dos surdos. Apesar das barreiras superadas, novos desafios persistem ao longo do caminho acadêmico dos surdos. Com o intuito de entender como a inclusão escolar impactou as práticas educacionais e formativas dos sujeitos entrevistados, recorri aos trabalhos de Cardoso (2013), Cechinel (2005), Formozo (2013), Kraemer (2020), Lodi (2013, 2021), Martins e Napolitano (2017).

Na terceira seção, concentrei-me em investigar estudos que tratam da formação de surdos no Ensino Superior, com o objetivo de estabelecer uma conexão teórica com pesquisas já desenvolvidas sobre o assunto. Para isso, examinei as obras de Kraemer (2020), Pokorski (2019), Branco (2019), Cechinel (2005), Lima (2021) e Daroque (2011), entre outros.

Na quarta seção, tendo em vista a política de inclusão escolar, realizo um retorno teórico, abordando a política de ações afirmativas voltadas para a inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior. O embasamento teórico é construído a partir dos estudos de Lodi e Lacerda (2015), Carvalho (2007), Oliveira (2009), Cislighi (2008), além de Lodi (2013), Müller *et al.* (2013) e Marcia Dias Lima (2018).

Por fim, na quinta e última seção deste capítulo de revisão teórica, o foco é a educação bilíngue de surdos e os dispositivos legais no contexto atual. Para tal, os autores que fundamentam a discussão são Müller *et al.* (2013), Karnopp (2013), Reis (2015), Lima (2018) e Lodi (2021).

3.1 ASPECTOS CULTURAIS E LINGÜÍSTICOS DA COMUNIDADE SURDA: ESTUDOS SURDOS

A educação de surdos historicamente é constituída por distintas práticas, de acordo com as formas de compreender esses sujeitos, ora respeitando a sua cultura e a sua língua, ora os tratando como sujeitos deficientes e incapazes de audição. A história da educação de surdos no Brasil inicia-se oficialmente por volta de 1857, com a criação do Instituto de Surdos-Mudos, quando o Brasil ainda vivia sob o regime imperial.

[...] o atendimento às pessoas nomeadas como ‘pessoas com deficiência’ teve início no Brasil ainda no Império, com a criação de duas instituições, ambas no Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC); e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) (Lima; Queiroz, 2024, p. 4).

A criação dos referidos institutos deu ao Brasil o título de pioneiro no atendimento às pessoas com deficiência, mas vale lembrar, segundo Lima e Queiroz (2024), que a criação do Instituto especializado para surdos foi uma iniciativa isolada, hesitante e precária, pois os surdos eram vistos como inferiores, como casos de teratologia, de degenerescência ou, ainda, como frutos de casamentos consanguíneos. Em relação aos cegos, os surdos tinham um desenvolvimento mais difícil, apresentando pouca capacidade e comportamento rebelde e violento.

Nesse sentido, Foucault (2009, p. 39-44) aborda o procedimento de controle do discurso:

[...] eles podem ser externos, quando realizam a submissão da dimensão do discurso relativa ao poder e ao desejo, são eles: a palavra proibida, a separação entre normal e anormal e a vontade de verdade; podem ser internos, quando dizem respeito à sujeição do acontecimento e do acaso, tais quais: o autor, o comentário e a disciplina; e podem ser também o grupo de controle dos sujeitos que pronunciam o discurso, como os sistemas de restrição que são exercidos nos rituais da palavra, nas sociedades do discurso, nas doutrinas e mesmo no próprio sistema de ensino.

A comunidade surda sempre sustentou sua luta para que a Língua de Sinais sobrevivesse, até que, na década de 1960, Willian Stokoe, em seus estudos, destacou que a Língua de Sinais reunia todas as condições de qualquer outro idioma ou outra língua natural, enfim, um sistema linguístico estruturado e comprovado através de inúmeras obras de vários países, escritas por surdos e ouvintes que evidenciam as identidades, culturas e aspectos relativos à comunidade surda (Mourão; Branco, 2022).

Patrícia Rezende (2010) em sua tese de Doutorado: *Implante Coclear na Construção dos Sujeitos Surdos*, aborda os Estudos Surdos a questão da comunidade surda onde ela ressalta que “não é apenas a língua o fator determinante para a constituição da comunidade surda”. (210, p. 80) Concordo com Rezende, pois entendo que a Língua é o principal fator, mas outros aspectos como o sentimento de pertencimento através da identidade construída por experiências comuns, anseios e as batalhas travadas no cotidiano, compartilhamento cultural entre outros (pois temo deixar de elencar aspectos importantes) também corroboram para a constituição da comunidade surda.

Enfim, são nos sentimentos de pertencer a um povo surdo que se constituem as resistências contra práticas, saberes e relações de poder, em que imperam os especialistas de saúde no controle e regulação do corpo surdo. Ressalto que são essas as resistências que contestam e rebatem as tentativas de normalização e a estratégia de controlar e tornar o corpo surdo dócil, ouvinte e falante (Rezende, 2010, p. 80).

Em suma, a comunidade surda é formada por pessoas que compartilham a experiência da surdez, valorização da Libras como a Língua natural, valores, cultura, tradições, histórias e identidade, e que se esforçam para promover a inclusão social e a igualdade de oportunidades. Dessa maneira, a comunidade surda é composta por pessoas surdas (naturalmente), filhos de pais surdos, pais de filhos surdos (e outros membros da família que se importam com o surdo), Intérpretes de Línguas de Sinais, Educadores e profissionais de saúde interessados nos movimentos surdos e outros ouvintes que se mobilizam com as questões surdas, motivados por diversos fatores que como não é objeto deste estudo não estarei elencando nesse momento.

Strobel (2009, p. 12) compreende a história dos surdos a partir de três fases:

1. Revelação cultural: Nesta fase os povos surdos não tinham problemas com a educação. A maioria dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita e há evidência de que antes do congresso de Milão havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bem-sucedidos.
2. Isolamento cultural: ocorre uma fase de isolamento da comunidade surda em consequência do congresso de Milão de 1880 que proíbe o acesso da língua

de sinais na educação dos surdos, nesta fase as comunidades surdas resistem à imposição da língua oral.

3. O despertar cultural: a partir dos anos 60 inicia uma nova fase para o renascimento na aceitação da língua de sinais e cultura surda após de muitos anos de opressão ouvintista para com os povos surdos.

A primeira fase, a Revelação Cultural, foi assim denominada pois revelou as potencialidades do povo surdo, ao evidenciar seu lugar de resistência, de manutenção de sua identidade, cultura e sua língua natural. É uma fase em que os surdos conseguem se posicionar como artistas, escritores e professores bem-sucedidos. Essa fase, tranquila e próspera para a comunidade surda, foi interrompida quando se iniciou a fase de Isolamento Cultural, consequência do Congresso de Milão em 1880, quando foi oficializada a proibição do uso da Língua de Sinais na educação dos surdos, com a justificativa de reabilitar os surdos para que pudessem interagir com os ouvintes através da língua oral: um retrocesso gigantesco no campo linguístico e cultural para a comunidade surda. Passados quase um século do Congresso de Milão, a inscrição dos aspectos linguísticos dos sinais, por meio de pesquisas sobre a cultura surda, sobre a estrutura gramatical da Língua de Sinais e sobre a identidade surda, fez surgir novas formas de se pensar a educação de surdos. Essa fase reacendeu o pertencimento identitário, pautado na Língua natural dos surdos, a Língua de Sinais, ferramenta que produz conhecimento e transformação social.

A compreensão sobre os aspectos culturais e linguísticos da comunidade surda é um dos pilares teóricos que norteiam a minha pesquisa, pois contextualizam o significado do “ser surdo”, a constituição subjetiva, a relação entre a cultura surda e a ouvinte. Acredito que, os conceitos relacionados ao tema, guardam relação estreita com as escolhas dos caminhos trilhados pelos surdos no percurso acadêmico, tema da presente dissertação. Esta pesquisa, ao inscrever-se no campo dos Estudos Surdos, parte da concepção de que este contempla:

[...] um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (Skliar, 1998, p. 29).

Destaco, então, que a surdez não se resume a uma simples deficiência auditiva; ela representa também uma característica cultural e identitária que molda a maneira como os surdos se relacionam com o mundo ao redor. Defendo, portanto, que a educação de surdos seja embasada por uma perspectiva que valorize a Língua de Sinais como meio primordial de comunicação, interação e aprendizagem. Para isso, é crucial considerar elementos marcantes da

cultura surda, tais como a visualidade, a língua, a comunidade e as lutas históricas que definem diferentes movimentos políticos em prol do reconhecimento da diferença surda.

Assevero, assim como Rezende (2010, p. 82), que é “na perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos que noções como o ouvintismo, a produção da anormalidade surda e o controle do corpo surdo são problematizadas”. Daí confirmo e defendo a necessidade de se estar acompanhando e participando, enquanto membros da comunidade surda, os movimentos, estudos e pesquisas, avanços e retrocessos neste campo de saber, participando ativamente desse processo. É nos Estudos Surdos e Culturais que encontro o espaço de debates importantes para a desmistificação das questões surdas. Esse debate acontece “na zona de conflitos, efeitos, lutas e resistências surdas para inverter, desconstruir e deslocar o discurso do surdo a ser corrigido para o surdo cultural, que não necessita de correção clínica para vivenciar a sua cultura e língua visual. (Rezende, 2010, p.82)

Embora exista uma cultura predominante, e sabendo que surdos e ouvintes compartilham o mesmo espaço social, onde interações culturais se entrelaçam e influenciam-se mutuamente, entendo que os surdos, como grupo minoritário, têm historicamente enfrentado processos de assimilação da cultura ouvinte. Nessas dinâmicas, práticas discursivas normalizadoras impõem formas de ser e estar no mundo aos indivíduos surdos. Tais práticas, enraizadas em regimes específicos de verdade, estabelecem posições identitárias aos sujeitos nas relações de poder, pois “na perspectiva da diversidade a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas” (Silva, 2000, p. 73).

Na interação entre ouvintes e surdos, a identidade surda é formada em contraste com a diferença, uma vez que diferença e identidade não são conceitos antagônicos, mas sim complementares. A identidade se constrói pela identificação do que nos diferencia, assim, ao definir o que sou, estou também delineando o que não sou. Ao declarar que sou surdo, estou simultaneamente afirmando que não sou ouvinte. Esse processo na construção da minha identidade estabelece marcadores culturais que me definem e delinea aquilo que não faz parte de quem sou. Dessa maneira, a “identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença” (Silva, 2000, p. 76). Nesse movimento,

A diferença, como significação política, é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante (Skliar, 1998, p. 6).

Para Skliar (1998, p. 11), “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência”. A minha identidade, construída por experiências visuais e linguísticas específicas, nem sempre será reconhecida ou compartilhada por aqueles que se diferem de mim. O “ser surdo” já por si só implica na constituição da identidade. Nessa linha de pensamento, Miranda (2001, p. 8) considera:

Sou surdo! O meu jeito de ser já marca a diferença! Neste ponto devia começar a dissertação. Ser surdo, viver nas diferentes comunidades dos surdos, conhecer a cultura, a língua, a história e a representação que atua simbolicamente distinguindo a nós surdos e à comunidade surda é uma marcação para sustentar o tema em questão.

Esse recorte que eu trouxe de Miranda é um exemplo de demarcação da identidade do surdo em que se estabelece a diferença da cultura, língua, história e representação. Reconhecer-se surdo, como sujeito diferente e não deficiente é um importante passo enquanto construção da identidade pautada na capacidade e não na limitação. O surdo tem uma limitação auditiva, mas essa limitação não o incapacita. Traz desafios para a sua caminhada, mas não o impossibilita de caminhar.

Na contramão desse raciocínio, a valorização de surdos que se sobressaem ao aprender a oralizar são recompensados pelo esforço de se integrar a uma perspectiva de normalização da ausência de audição conforme Strobel (2007, p. 27) explica:

Então, se um sujeito surdo se sobressai e excepcionalmente aprendeu a falar e a ler os lábios, isto faz muita diferença na representação social, de fato, quanto mais insistem em colocar ‘máscaras’ nas suas identidades e quanto mais manifestações de que para os surdos é importante falar para serem aceitos na sociedade, mais eles ficam nas próprias sombras, com medos, angústias e ansiedades. As opressões das práticas ouvintistas são comuns na história passada e presente para o povo surdo.

Saber oralizar não faz do sujeito surdo um sujeito mais capacitado do que aquele que prefere usar apenas Libras. O surdo que oraliza continua sendo surdo e na construção de sua identidade compreender essa perspectiva é muito importante. Na perspectiva do ouvinte compreender que o surdo que consegue oralizar não o torna “melhor” do que os seus pares é fundamental, pois é necessário reconhecer o surdo através de sua identidade e que a mesma não requer a habilidade de oralizar.

Cabe, nesse movimento, considerar que a identidade e a diferença são resultados de processos linguísticos, ou seja, de produção simbólica e discursiva, tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem. Sendo a linguagem, assim como a diferença, uma relação social, a sua definição está sujeita a vetores de força e poder (Silva, 2000, p. 81). Dessa forma, como a construção da identidade e a diferença são resultados dos processos linguísticos, é natural que as identidades surdas sejam diferentes das identidades ouvintes, uma vez que acontecem em ambientes linguísticos distintos: uma, predominantemente nas experiências sonoras, e, outra, nas experiências visuais.

A identidade não pode ser considerada como algo inato, pois pertence a um processo de significação política e cultural, constituída de forma permanente, conforme Hall (2006, p. 38) “ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’”. É nesse contexto que se afirmam instabilidades do processo de significação dos mais diversos conceitos relacionados à construção da identidade e diferença.

É nesse campo instável, cuja movimentação é constante e delineada por tensões político-culturais, que a comunidade surda vem imprimindo significados na constituição de identidades culturais surdas. Karnopp (2013, p. 408), ao analisar narrativas elaboradas em Libras, compreende que as ações realizadas pela comunidade surda “convergem para o entendimento dessa comunidade como um grupo cultural e como uma minoria linguística”. A Língua de Sinais, produzida por uma minoria linguística, é uma língua complexa e está sujeita aos processos históricos que caracterizam as práticas de subjetivação do indivíduo surdo. Ou seja, está relacionada ao modo próprio pelo qual o sujeito se expressa e interage socialmente. Embora essa minoria linguística utilize a Libras como língua natural, não se pode afirmar que todos os surdos a empreguem uniformemente, assim como ocorre com qualquer outra língua, que sofre variações regionais, influenciadas por aspectos históricos, sociais e culturais das diferentes comunidades onde é utilizada.

Segundo Karnopp (2013), o intercâmbio linguístico e cultural entre surdos e ouvintes propicia uma experiência bilíngue. Além da Língua de Sinais, a escrita em Língua Portuguesa representa uma forma de registro das vivências dos surdos, assim como outras modalidades de registro, como filmagens, fotografias e ilustrações, que, por meio das tecnologias da informação, ampliam as possibilidades artísticas e expressivas dos surdos.

Os registros das vivências surdas e a maneira como são documentados assumem um papel essencial no processo de formação acadêmica do surdo. Tais registros compõem um repertório linguístico-cultural do que o surdo conseguiu assimilar e aprender ao longo de sua trajetória educacional, que abrange desde a educação básica até o Ensino Superior. Neste

último, frequentemente, a avaliação dos estudantes ocorre por meio de trabalhos e artigos acadêmicos. Contudo, no caso dos surdos, a linguagem escrita, na maioria das vezes, não é o meio mais eficaz para verificar se os objetivos de uma disciplina foram atingidos. Existem outras formas de avaliação que podem demonstrar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes surdos.

Por longo tempo, a identidade surda foi definida pelos ouvintes como deficiente. No entanto, graças ao movimento da comunidade surda, essa identidade vem sendo redefinida, tomando como ponto de partida marcadores culturais que englobam a língua, a comunidade e os movimentos históricos protagonizados pelos sujeitos surdos. Um movimento que emergiu de “histórias de um passado amarrado; raízes históricas em que as teorias do historicismo destruíram os melhores achados e seus feitos rechaçados” (Perlin, 2003, p. 77). Uma história que começou por acaso, mas que rapidamente se imprimiu com sua imagem e significado de um coletivo, visando “construir signos diferenciados para o eu surdo, distinto do outro ouvinte” (Perlin, 2003, p. 77).

Essa reconfiguração da identidade surda reflete um processo de resistência e afirmação cultural que se contrapõe à visão ouvintista predominante. A comunidade surda, ao estabelecer marcos históricos e identitários, busca não apenas reconhecimento, mas também a valorização de suas especificidades linguísticas e culturais. Esse movimento é crucial para a construção da identidade e para o fortalecimento da cultura surda, que se fundamenta em experiências compartilhadas e na afirmação política de uma língua própria, a Língua de Sinais.

Perlin (2003, p. 83) observa que o historicismo caracteriza os surdos como um povo sem território; contudo, a autora reconhece a existência de “um aspecto mais sutil e profundo, mais difundido, raiz do povo surdo desses tempos [...] a presença frequente da identidade cultural e de civilização dos surdos”, sem a intervenção dos ouvintes e sem a necessidade de demarcação territorial. Uma comunidade onde a identidade e a diferença, e, sobretudo, a linguagem é peculiar, que coexiste no mesmo espaço com outras comunidades ouvintes.

Essa coexistência reforça a ideia de que a cultura surda transcende a necessidade de um território físico, estabelecendo-se em um vasto conjunto de artefatos culturais e linguísticos próprios. Assim, os surdos constroem e fortalecem suas identidades de forma autônoma, contribuindo para uma sociedade mais diversa e inclusiva.

Na segunda metade da década de 1970, no Brasil, diversos movimentos sociais começaram a reivindicar seus direitos, aproveitando o clima de expansão e estruturação política vigente naquela época. Foi nesse período que surgiram as primeiras manifestações políticas dos

ativistas surdos, cujas reivindicações giravam em torno da integração, comunicação e de afirmação do direito linguístico:

Foi em torno das reivindicações por cidadania plena que o grupo Surdo Venceremos, liderado pelo autor e ativista surdo Nelson Pimenta de Castro, organizou uma passeata que mobilizou cerca de duas mil pessoas, surdas e ouvintes, na orla da Praia de Copacabana, na cidade do Rio de Janeiro, no dia 25 de Setembro de 1994, constituindo-se como marco de ascensão do movimento social surdo no Brasil, por causa do número de participantes e da expressiva produção cultural que engendrou, como cartazes, faixas, vídeos, slogans e símbolos relacionados à defesa do direito surdo e à valorização da língua de sinais (Brito, 2016, p. 767).

De acordo com Thoma e Klein (2010), foram várias as mobilizações organizadas por associações e escolas de surdos, além de entidades que os representavam, bem como familiares e educadores. Como resultado dessas mobilizações, foi reconhecida a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em 2002, um marco importante para o fortalecimento do movimento surdo. A oficialização da Libras não apenas reconheceu a Língua de Sinais como meio legítimo de comunicação, mas também impulsionou a luta por direitos e inclusão social dos surdos. A constituição do Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), potencializou pesquisas no campo da Educação para Surdos, além da articulação entre pesquisadores, universidades e movimentos surdos.

Dentre os projetos mobilizados pelo NUPPES, destaco a realização do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, em 1999, cujo pré-congresso contou com a participação de 300 surdos, enquanto a participação de ouvintes foi restrita à assistência, ou seja, intérpretes que atuaram como relatores de debates. Nesse contexto, a comunidade surda é mobilizada e atua ativamente na demarcação de seus direitos, considerando-se a afirmação cidadã. Esse movimento, de afirmação política da comunidade surda, reforça um movimento em prol das demandas da comunidade surda, bem como sua resistência e resiliência em defender a língua, a identidade e a cultura.

Além disso, a oficialização da Libras e o NUPPES difundiram aspectos relevantes para a visibilidade e valorização da cultura surda, promovendo uma maior conscientização sobre a importância da inclusão e do respeito às diferenças linguísticas e culturais. Esses movimentos demonstram a importância de políticas públicas que subsidiem a educação bilíngue e a necessidade de um esforço coletivo contínuo para garantir a plena integração e participação dos surdos na sociedade.

Os Estudos Surdos, na articulação com o campo dos Estudos Culturais em Educação, reforçam marcadores culturais, entre eles a Língua de Sinais. Além disso, esse campo fortalece movimentos surdos em defesa da singularidade de formas de vida surdas. Trata-se de um campo no qual, segundo Skliar (1998, p. 6), “as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político”. Segundo Lopes (2007, p. 9),

Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos e não como sujeitos com surdez. Tal diferença, embora pareça sutil, marca substancialmente a constituição de uma comunidade específica e a constituição de estudos que foram produzindo e inventando a surdez como um marcador cultural primordial.

Em consonância com a afirmação de Lopes, destaco que, aquilo que me faz diferente, não me faz deficiente ou inferior, simplesmente me faz diferente e confirma minha identidade. A diferença surda valida aspectos culturais e históricos de experiências singulares, além de motivar a luta pelo direito de ser surda e da afirmação cidadã. Nessa condição, compreendo que, outro conceito substancial aos movimentos de afirmação identitária, é o de representação. Representação através da qual os sentidos e as significações são produzidas entre membros de uma comunidade. Segundo Hall (1997, p. 61),

Representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para produzir sentidos. Essa definição carrega uma premissa: as coisas, objetos, eventos do mundo não têm, neles mesmos, qualquer sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós, em sociedade, entre culturas humanas que atribuímos sentidos às coisas, nós que ‘significamos’ as coisas. Os sentidos, conseqüentemente, sempre mudarão de uma cultura para outra e de uma época para outra.

Nesse contexto, os sentidos e significações para os surdos tendem a ser diferentes dos sentidos e significações para os ouvintes, pois a língua utilizada, bem como a cultura, é produzida entre os membros da comunidade, considerando-se a sua especificidade. A representação dos sentidos e significações passa a ser mobilizada na constituição identitária dos surdos e de suas escolhas, mesmo que “interpretações nunca produzem um momento final de absoluta verdade [...] interpretações são sempre seguidas por outras interpretações, em uma cadeia infinita” (Hall, 2016, p. 77).

Segundo Hall (2016, p. 38), “as pessoas que pertencem à mesma cultura compartilham um mapa conceitual relativamente parecido”, portanto, a maneira como interpretam os signos de uma linguagem também é semelhante, porque é cambiada entre os sujeitos. É relevante destacar que:

[...] o sentido não está no objeto, na pessoa ou na coisa, e muito menos na palavra. São nossas práticas e os regimes discursivos que produzimos, no decorrer da história, que mobilizam a constituição identitária. Somos nós quem fixamos o sentido tão firmemente que, depois de um tempo, ele parece natural e inevitável. O sentido é construído pelo sistema de representação (Hall, 2016, p. 41-42).

Os signos empregados pelos surdos são de conhecimento geral na comunidade, o que permite a formação da identidade dessa comunidade e fomenta o sentimento de pertencimento dos surdos a ela. A experiência visual e, por conseguinte, a Língua de Sinais é o elemento central que viabiliza a construção da identidade e da cultura surda. É por meio dessa língua que os surdos se comunicam, entendem-se mutuamente, compartilham vivências semelhantes, enfrentam as mesmas angústias e, com isso, a Língua de Sinais é o que lhes permite ser quem são, agir com espontaneidade e expressar-se com liberdade. A criação de significados por intermédio da linguagem é o que podemos denominar de representação. Segundo Hall (2016, p. 53), a representação é:

[...] a produção do sentido pela linguagem. Na representação [...] nós usamos signos, organizados em linguagens de diferentes tipos, para nos comunicar inteligivelmente com os outros. Linguagens podem usar signos para simbolizar, indicar ou referenciar objetos, pessoas e eventos no chamado mundo ‘real’. Entretanto, elas também podem fazer referências a coisas imaginárias e mundos de fantasia ou a ideias abstratas que não são [...] parte do nosso mundo material.

A linguagem, enquanto fenômeno social, desempenha um papel fundamental no processo de representação, sendo essencial para a produção de sentido. Analisando os estudos de Foucault, Hall destaca como discurso, representação, conhecimento e verdade são tratados, sublinhando que a representação varia conforme o contexto histórico.

Nesse contexto, identidade, diferença e representação são conceitos interligados que exercem influência na constituição cultural dos movimentos e da comunidade surda. A educação de surdos no Brasil, que teve início oficial em 1857, atravessou períodos de descoberta, isolamento e renascimento cultural, marcados pela proibição da Língua de Sinais no Congresso de Milão em 1880 e sua posterior valorização a partir de 1960. Os Estudos Surdos

enfatizam a relevância da identidade visual e cultural dos surdos, valorizando a Língua de Sinais e reconhecendo a diferença surda em um âmbito político por meio das lutas dos movimentos sociais nas décadas de 1970 e 1990. Esses movimentos, como já referido, culminaram na oficialização da Libras em 2002 e reforçaram a inclusão e o reconhecimento da comunidade surda. De maneira que a identidade surda é uma construção dinâmica, moldada por processos históricos, culturais e linguísticos, por meio dos quais se depreende que representação e significados são socialmente construídos e variáveis.

Considerando esses aspectos, prossigo discutindo a educação de surdos no âmbito das políticas de inclusão escolar, abordando a importância do reconhecimento e valorização da cultura e identidade surda. Destacarei a evolução histórica das práticas educacionais, os movimentos sociais que impeliram mudanças substanciais e a necessidade de um sistema educacional que respeite e promova a Língua de Sinais como meio legítimo de comunicação e aprendizagem. A análise também investigará como representação e significados sociais impactam na construção da identidade surda e na inclusão efetiva dessa comunidade na sociedade.

3.2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR

Por muito tempo, a minha condição de surda me fez duvidar do meu “lugar ao sol”. Vi pessoas surdas se perderem na sua certeza de que eram incapazes, de que precisavam de outras pessoas, como se fossem muletas, para prosseguirem em seus caminhos. Conheci surdos que se contentaram em conseguir um emprego qualquer, sem efetivarem a sua satisfação profissional. Mas, também conheci surdos que, por meio de diferentes movimentos, fizeram de sua condição uma motivação para conquistar o seu “lugar ao sol”. São pessoas realizadas em sua vida. Dentre tantos exemplos, trago aqui, a título de ilustração, um recorte da fala de Rezende: “Foi em busca de um ideal que um sonho desde os meus tempos de graduação foi realizado: Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina”. Patrícia Rezende, assim como Bruna Branco, Carlos Skliar, Flaviana Reis, Marisa Lima, Gládis Perlin, e tantos outros surdos, são pessoas que motivam outros surdos a lutar pelos seus sonhos.

Observando as pessoas surdas e ouvintes a meu redor, decidi que faria parte do grupo que luta e que não desiste diante das adversidades da vida. Confesso que muitas vezes a vontade de desistir e de me acomodar foi muito forte, mas a vontade de vencer é maior e me trouxe até aqui e foi o exemplo desses pesquisadores surdos que serviram de motivação. Diante dessa reflexão, deparei-me com a seguinte questão: qual foi o papel da escola e da educação de surdos

nessa minha caminhada e na caminhada desses surdos? Uma motivação para acreditar naquilo que desejo e almejo na minha vida?

Considero que reconhecer os aspectos da educação inclusiva é importante pois a forma que a educação para e dos surdos está estruturada atualmente sofreu influências significativas do debate sobre a educação inclusiva, dessa forma, é um fator que deve ser levado em conta para construir o cenário do estudo proposto neste trabalho. Destaco que a educação inclusiva pode não ser o fator mais importante, mas acredito que contribui bastante para o entendimento de como a educação para surdos foi pensada e atravessada por esse movimento.

Neste espaço, a minha intenção não é defender ou criticar a educação inclusiva, mas tensionar alguns pontos que carecem de uma análise profunda, um olhar atento, desmistificando as concepções tidas como verdades absolutas, até mesmo porque acredito que a “[...] inclusão escolar de alunos surdos não é um ponto de chegada, mas mais um dos tantos investimentos em diferentes formas de produzir e conduzir a educação destes alunos na Contemporaneidade” (Cardoso, 2013, p. 14).

Na afirmação da inclusão escolar, enquanto uma verdade de nosso tempo, verifica-se a operacionalização de regimes discursivos que a sustentam a partir de relações de poder. Nesse aspecto, cabe considerar que não existem verdades absolutas, pois, segundo Veiga-Neto e Wortmann (2002, p. 33)

Não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí construímos uma nova maneira de ver o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor, nem pior do que outras, nem mais correta em mais incorreta do que outras.

Por esse motivo, o caminho aqui percorrido, pautado em uma perspectiva analítica dos Estudos Culturais em educação, parte da análise de argumentos que sustentam opiniões, mesmo que divergentes entre si, e que por alguns instantes se aproximam e em outros se distanciam. Nesse debate, no qual cada um defende uma posição, uma tese ou ideia, constroem-se novas maneiras de ver e pensar o tema em questão. Procuro abster-me de preconceitos e adotar uma postura neutra para compreender a lógica utilizada nos estudos desenvolvidos. Essa tarefa não é fácil, é comum que tomemos como ponto de partida o que conhecemos e o que vivenciamos. Os estudos e pesquisas desenvolvidas compõem um arsenal científico que agregamos em nossa bagagem conceitual e nos transformam.

Na sua dissertação, Cardoso (2013, p. 12) analisou materiais que compuseram textos utilizados como referencial teórico do curso de Especialização em Atendimento Especializado

da Universidade Federal do Ceará. Na sua análise, a pesquisadora verifica a lógica de governamento das condutas para condições de vida contemporâneas, considerando, para tal, “uma maneira de governar a população que prevê a participação de todos no espaço escolar denominado comum”.

Não questiono a garantia de oportunidades de desenvolvimento e de promoção da autonomia, o que questiono é a produção de determinadas formas de vida instituídas por determinados regimes discursivos que promovem a educação inclusiva. Assim, a língua, enquanto marcador cultural e mobilizador de processos de subjetivação, constitui-se como artefato para a concretização das comunidades linguísticas, sendo, as escolas bilíngues para surdos, o espaço fundamental na arquitetura da política de educação inclusiva.

Na perspectiva da educação inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve oferecer serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação e aprendizagem dos alunos surdos, promovendo seu desenvolvimento e autonomia. O Decreto nº 7.611, que trata do atendimento Educacional Especializado, prevê a oferta de apoio especializado, como intérpretes de Libras, materiais adaptados e salas de recursos multifuncionais, visando a inclusão efetiva dos estudantes surdos no ambiente escolar regular.

Em consonância com o que Cardoso (2013, p. 39) afirma, a inclusão escolar pode ser definida como um dispositivo que “coloca em funcionamento toda uma rede que inclui movimentos pela participação em espaços sociais”. Isso, por sua vez, mobiliza determinadas práticas, que condicionam formas de vida surdas. Os fundamentos da educação inclusiva são verificados em todos os níveis de educação, incluindo a educação superior, mesmo que de uma forma mais sutil. Na análise dos relatos dos entrevistados, um deles destacou a importância da presença de intérpretes de Libras e materiais adaptados em sala de aula, para sua plena participação e compreensão dos conteúdos. Entendo que a importância relatada pelos entrevistados quanto aos aspectos recém mencionados, se estende ao ambiente acadêmico, assemelhando-se aos outros níveis de ensino. Além disso, a criação de um ambiente acolhedor e o reconhecimento da cultura surda nas atividades acadêmicas têm contribuído significativamente para sua inclusão e desenvolvimento acadêmico. Essas práticas são fundamentais para promover uma perspectiva educacional inclusiva, que respeite e valorize as diferenças, conforme previsto nas políticas educacionais.

Quanto à inclusão de surdos em escolas com alunos ouvintes, preciso registrar algumas considerações que me angustiam, primeiro, porque percebo que a inclusão escolar dos surdos em escolas para alunos ouvintes remete à ideia de que é necessário reproduzir para o surdo as

mesmas condições em que o ouvinte adquire a língua oral, caracterizando uma perspectiva educacional distante da educação bilíngue de surdos. O que se percebe é que são oferecidas condições idênticas para surdos e ouvintes. Normalmente, as aulas são expositivas ou são utilizadas formas metodológicas parecidas, como, por exemplo, o cuidado que o professor tem, de articular com mais lentidão e clareza as palavras que pronuncia, de ficar sempre de frente para o surdo, ou de registrar no quadro as informações que foram fornecidas oralmente. Esse pressuposto está equivocado, pois distintas pesquisas (Karnopp, 2013; Skliar, 2012; Thoma; Klein, 2010) têm anunciado que o modo eficaz de uma criança aprender sua língua nativa e adquirir linguagem é interagindo com seus pares. Isso não significa que os surdos não devam interagir com os ouvintes, pelo contrário, essa interação é essencial para ambos, pois possibilita o reconhecimento e o respeito pelo diferente, mas significa que os surdos precisam de um espaço para que possam constituir sua identidade como grupo social, com língua e cultura próprias. Além disso, a escola precisa dar conta de seu papel principal, de ser espaço especializado para o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, se faz necessário oferecer não “as mesmas condições”, mas sim, produzir possibilidades equânimes de aprendizagem, que levem em conta toda a peculiaridade linguística e cultural dos surdos.

Outra questão equivocada diz respeito à leitura orofacial. A leitura orofacial é considerada a menos consistente das possibilidades de comunicação para as pessoas surdas. A pessoa surda precisa manter o foco no rosto do interlocutor e as mudanças de posição do rosto ocasionam perdas de informações. A leitura orofacial pode até ser útil na interação entre surdos ou ouvintes, mas não é eficiente para a compreensão ou aprendizagem, porque esses processos são mais complexos e dependem da compreensão do contexto, da integração de elementos verbais e não verbais, da integração do sujeito, entre outros aspectos. É fundamental destacar que a comunicação efetiva através da leitura orofacial é bastante desafiadora, pois não se trata apenas de uma habilidade visual; estima-se que parte da leitura orofacial envolva um processo de “adivinhação”, por meio do qual o surdo precisa fazer inferências baseadas em pistas contextuais. Isso inclui aspectos como a forma como o falante articula as palavras, a proximidade ou distância entre eles, a necessidade de uma visão frontal dos lábios do falante, a similaridade na articulação de certos sons e o conhecimento prévio das palavras que estão sendo ditas. Dessa maneira, posso concluir que a leitura orofacial não é uma alternativa viável para a substituição da Libras.

Questiono, também, se a presença de um intérprete de Libras é suficiente para garantir a aprendizagem e a integração do surdo em uma classe de ouvintes. O ideal é que o professor e a classe toda tivessem pelo menos uma boa noção de Libras, além do tradutor, ou seja:

É importante que o professor regente da classe conheça a língua de sinais, não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para o intérprete, já que a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode e não deve recair somente no intérprete, visto que seu papel principal é interpretar. A responsabilidade de ensinar é do professor (Lacerda, 2014, p. 35).

Isso permitiria que tanto os colegas ouvintes como o professor da turma pudessem entender o colega surdo e, dessa forma, a interação seria mais produtiva para todos. Além disso, percebe-se que muitos intérpretes não dominam a Língua de Sinais fluentemente, outros utilizam o português sinalizado e desconhecem as diferenças linguísticas entre Libras e o bimodalismo, me questiono se esses intérpretes poderiam ser considerados intérpretes. A Língua de Sinais é diferente da língua oral, do ponto de vista linguístico, em todos os níveis: lexical, sintático e semântico.

A flexão de tempo e pessoa dos verbos, a ordem das palavras na oração, a concordância nominal ou verbal, entretanto, não correspondem às regras da língua portuguesa. Essa constatação óbvia, demonstra que sua modalidade visual-espacial de representação guarda especificidades que a diferenciam do português, mas possibilitam a expressão de qualquer conceito ou referência de dados da realidade (Fernandes, 2007, p. 2).

Portanto, a presença de um intérprete é positiva, mas não suficiente. Fernandes (2007, p. 3) defende a “educação bilíngue como o processo em que família, sistema educacional e comunidade desenvolvam ações articuladas para assegurar que a Libras seja a língua materna das crianças surdas, preferencialmente de zero a três anos”. Observo, aqui, a importância da família nesse processo, e esta não é uma tarefa fácil, pois a maioria das famílias (ouvintes) precisa, antes, vencer o preconceito, e depois buscar apoio, aprender Libras e acompanhar de perto o desenvolvimento de seus filhos. Fernandes considera, ainda, a importância das classes e escolas bilíngues, com professores bilíngues habilitados, presença de intérpretes de Libras/Língua Portuguesa nas salas regulares desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, adaptando, conforme a necessidade e possibilidades, abrangendo outras áreas além de Letras e Pedagogia Bilíngue e a capacitação de profissionais bilíngues, para que o processo de inclusão possa ter êxito.

Nesse contexto, a educação de surdos deve se dar em ambientes educacionais bilíngues, ou seja, onde a maioria das pessoas faça uso das duas línguas, e essa possibilidade vem acontecendo em escolas bilíngues para surdos e no próprio Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Witchs, 2020), sob a compreensão de que a Língua de Sinais é a língua de instrução dos alunos surdos. As relações de pertencimento precisam ser vivenciadas nesse

espaço bilíngue complexo. A escola, que se propuser executar a educação bilíngue (Língua Portuguesa e Libras), vai precisar considerar essa complexidade no seu dia a dia, redesenhando os espaços escolares, passando a inserir em seu quadro professores bilíngues (surdos e ouvintes) e intérpretes de Língua de Sinais. De acordo com Fernandes (2007, p. 4), “há uma escassez de instrutores surdos e intérpretes nas diferentes regiões, há escassez de profissionais bilíngues para suprir a demanda de alunos surdos matriculados no sistema de ensino”. Isso decorre, a meu ver, entre outros fatores, principalmente porque muitos professores ainda não se dispuseram a aprender a Língua de Sinais, uma questão complexa que ainda cerca a educação de surdos.

A escola regular acaba privando o surdo do importante contato com outros surdos, pois é nesse contato que o surdo aprende a ser surdo, ou seja, a se identificar com seus iguais, a se apropriar de sua língua e a ingressar na sua cultura, construindo a sua identidade e se organizando enquanto grupo social. Também na escola regular, que geralmente não reconhece a diferença cultural, o surdo não tem espaço para manifestar-se culturalmente, nas suas formas particulares de expressão (Machado, 2006, p. 49).

O convívio com os ouvintes é importante, claro, pois os surdos estão num contexto em que a maioria é ouvinte, mas, o contato com outros surdos, num espaço em que a Libras pode ser utilizada naturalmente, é fundamental. Na maioria das escolas regulares, não se reconhece a diferença cultural e o surdo não tem oportunidade para manifestar-se culturalmente, nas suas formas particulares de expressão, ficando, então, isolado, como uma ilha rodeada de ouvintes, onde “os conhecimentos e informações trabalhados nas escolas são vinculados exclusivamente à língua portuguesa” (Machado, 2006, p. 50).

Apesar de importantes estudos que analisam representações culturais e mobilizações dos sujeitos surdos, percebo um evidente conflito entre as pesquisas desenvolvidas e a prática pedagógica: por exemplo, enquanto os estudos apontam para a valorização da Língua de Sinais no desenvolvimento do surdo, a prática pedagógica mantém a supremacia da língua da comunidade ouvinte.

A questão não está em recusar, a priori, tentativas de inserção dos excluídos (entre eles, o surdo) na escola. Parece que se superficializa a temática sobre o processo de integração/inclusão do surdo na escola regular, quando se limita o que sejam as ações necessárias para sua integração/inclusão, ao fato de colocá-los fisicamente nas escolas regulares, optando-se por modelos pedagógicos que expressam a herança que a instituição, direta ou indiretamente, deixou para os educadores atuais – um modelo clínico, oralista e assistencialista na educação de surdos. Esse modelo ainda hegemônico, em síntese, pauta-se por uma atitude ‘normalizadora’ em que as diversas formas de educação de surdos têm a intenção de ‘ouvintizar’, ou seja, de fazê-los parecer como ouvintes (Machado, 2006, p. 41).

Em certa medida, a perspectiva normalizadora encontra-se desarticulada do papel assumido pela escola nas últimas décadas, como uma engrenagem capaz de reduzir as desigualdades socioeconômicas e combater práticas de discriminação negativa, promovendo a participação de todos nas tramas sociais. Segundo Thoma (2006, p. 23), as “mudanças educacionais desejadas só poderão ocorrer quando a agenda social e cultural se ocupar de analisar e problematizar os processos históricos, linguísticos, políticos e culturais que justificam a separação e distribuição das crianças em espaços e tempos de aprendizagem”.

A trajetória do surdo na educação básica, bem como as estratégias para a inclusão dos mesmos, precisa ser considerada no desafio de se compreender a formação do sujeito surdo no Ensino Superior. A formação na educação básica carrega marcas no desenvolvimento do aluno surdo que serão sentidas na sua formação acadêmica; habilidades, desenvolvidas ou não, interferem no contexto que pretendemos delinear, para compreender as narrativas trazidas nas entrevistas feitas.

Nesta seção, procurei refletir sobre os aspectos acerca da educação de surdos a partir da perspectiva de inclusão escolar, tensionando a inclusão no ensino regular e escolas para surdos, rumo à educação bilíngue. Na próxima seção, convido à reflexão sobre estudos que abordam a formação de surdos no Ensino Superior.

3.3 FORMAÇÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Em relação ao Ensino Superior, a dissertação de Cechinel (2005) trata da inclusão do aluno surdo no Ensino Superior, com enfoque no uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de acesso ao conhecimento científico. Na pesquisa, a autora investiga se o processo de tradução da Língua Portuguesa para a Libras favorece ou não o acesso do aluno surdo aos conteúdos científicos do curso de nível superior. A metodologia utilizada foi a de observação dos alunos surdos no período de um semestre, contando com a mediação de intérpretes. A autora concluiu que, em muitas situações, o aluno está apenas integrado ao contexto educativo, não significando que nele esteja incluído.

Em sua análise, a autora atenta para “a relação de equivalência de significação entre a fala do professor e sua tradução em Libras” (Cechinel, 2005, p. 51). No contexto da formação no Ensino Superior, é fundamental que o conhecimento científico seja acessado em sua fonte original e que seus conteúdos e aspectos conceituais sejam construídos pelos acadêmicos, com base na clareza de significação, evitando múltiplas interpretações. Para que a tradução seja

eficaz, ela precisa se aproximar o máximo possível do conhecimento científico original. Não podem restar dúvidas ou interpretações equivocadas.

Entretanto, a criação de um código entre intérprete e aluno pode ter aproximado a dimensão verbal e a dimensão visual favorecendo a equivalência da informação. Algumas palavras-chave que não existiam em Libras foram criadas pela intérprete e o aluno, como por exemplo: ‘sistema’; ‘produto’; ‘mercadoria’; ‘gramática’; flexibilidade. Dessa forma, pode-se evidenciar que a ausência de palavras-chave não comprometeu o sentido da fala do professor em função da alternativa encontrada (Cechinel, 2005, p. 53),

Nesse caso, a resiliência e a criatividade foram fundamentais para a comunicação entre o acadêmico e professor, com a presença do tradutor de Libras, tendo em vista a intermediação dos conteúdos. Mas a autora também revela que a não equivalência é uma ocorrência bastante comum. Para uma pessoa surda, como eu mesma, isso não é novidade. Muitas palavras encontram tradução em Libras no sentido lexical, mas nem sempre é possível compreender o conceito ou conteúdo apresentado. Se o professor tiver conhecimentos em Libras, certamente perceberá que esta ou aquela palavra tem tradução lexical, mas cujo conceito é de compreensão mais complexa, vai buscar outra estratégia para transmitir a ideia que precisa informar.

Cechinel (2005, p. 54) também se refere a uma ocorrência bastante comum, percebida por nós, surdos: “enquanto acontece a dificuldade de sinalização, não há uma retomada do conteúdo transmitido pelo professor, desviando o sentido que o professor estava abordando”. O professor nem sempre percebe que houve uma perda de significado, em virtude da não equivalência da tradução, e isso causa prejuízos ao aluno surdo. Muitas vezes, o surdo não apresenta os resultados esperados, não porque não aprendeu, mas porque não conseguiu acompanhar o raciocínio do professor. Na pesquisa de Pokorski (2020) a autora traz um exemplo de uma aluna que, em 1968, “foi aconselhada a largar a escola porque ‘não conseguia acompanhar os estudos’ em uma escola regular”. O motivo de não acompanhar os estudos, segundo a escola, estava relacionado à incapacidade da aluna, estando a escola isenta de sua responsabilidade. Outra consideração que Cechinel (2005, p. 55) relatou diz respeito aos efeitos da diferença na modalidade da língua, no processo de interpretação.

[...] observou-se que os surdos normalmente não têm como checar a interpretação feita pelo intérprete, bem como, dependendo do contexto comunicativo, o intérprete acaba assumindo uma função que extrapola as relações convencionais de tradução e interpretação minimizando o papel do falante (sala de aula).

A simples presença do intérprete não garante que o aluno surdo tenha acesso pleno ao conhecimento, pois a tradução linguística não abrange necessariamente a compreensão conceitual profunda. A interação entre o intérprete e o aluno surdo fora da sala de aula se mostra crucial, pois é nesse ambiente que os conceitos podem ser trabalhados de forma mais aprofundada, permitindo a consolidação do conhecimento. Estudos de Marcon (2012) e Rodrigues e Santos (2012) demonstram que a mera tradução de palavras e frases não é suficiente para garantir a compreensão efetiva dos conteúdos, sendo necessária uma abordagem mais ampla e colaborativa entre intérpretes e alunos surdos. “Numa situação de interpretação simultânea, existe a preocupação de que esta não seja suficiente à compreensão do discurso pelo surdo, haja vista que a tradução não será exatamente igual ao discurso original” (Marcon, 2012, p. 238).

Sob esse prisma linguístico, destaca-se que a inclusão não se restringe apenas ao acesso ao conhecimento durante as aulas, mas engloba também a interação nos corredores, bibliotecas e demais espaços da instituição de ensino. Além disso, a inclusão vai além do ambiente físico da instituição educacional, envolvendo a necessidade de adaptação de políticas institucionais para garantir a plena participação e desenvolvimento dos alunos, nesse caso específico, os sujeitos surdos. A inclusão requer um esforço conjunto de toda a comunidade educativa, indo além das práticas em sala de aula e abrangendo ações que promovam a integração e o desenvolvimento global dos alunos surdos.

Ao buscar alternativas diversificadas, para que o aluno surdo tenha acesso ao conhecimento, destaca-se a importância de não se depender exclusivamente do intérprete de Libras. A colaboração entre intérpretes, professores e alunos surdos, fora do ambiente tradicional de ensino, pode enriquecer a compreensão dos conceitos, permitindo uma aprendizagem significativa e autônoma. Além disso, a utilização de recursos visuais, textos escritos, vídeos legendados e outras ferramentas pode complementar a tradução linguística, facilitando a assimilação dos conteúdos. Logo, a diversificação de estratégias pedagógicas e a promoção de um ambiente inclusivo e colaborativo são vitais para o pleno desenvolvimento acadêmico e social dos alunos surdos no contexto do Ensino Superior.

Lima (2021), em seu estudo, analisa o processo de inclusão na Universidade Federal do Acre de sujeitos surdos no Ensino Superior. A autora afirma que a educação inclusiva no Ensino Superior exige alterações em vários aspectos, desde a infraestrutura, formação de professores, adaptações na política institucional, de modo a permitirem a construção de um percurso curricular incorporando princípios e diretrizes filosóficas metodológicas que contemplem a diversidade cultural dos estudantes em formação (Lima, 2021). Segundo a autora, os sujeitos

entrevistados “relataram dificuldades tanto com a Libras, quanto com a língua portuguesa, principalmente os estudantes de Pedagogia, durante o período de produção e escrita do TCC” (Lima, 2021, p. 10).

Reconheço que essa dificuldade ainda se faz presente neste momento, em que estou construindo o texto desta dissertação. Nem sempre encontro na Língua Portuguesa as melhores palavras para transcrever o meu pensamento e, da mesma forma, a tarefa de traduzir em Libras o que escrevi também não é a mais fácil. Diante das dificuldades o desafio é encontrar alternativas para enfrentá-las, como no meu exemplo, a busca pelo apoio da orientadora ou o auxílio do intérprete e de outros colegas surdos foram as formas que encontrei para tanto, ser resiliente é uma habilidade fundamental nesse processo.

Da mesma forma que Cechinel, Lima (2021, p. 10) relata que, além das “[...] dificuldades enfrentadas com a segunda língua, o português, os estudantes relatam o fato de os professores das diferentes disciplinas não possuírem conhecimento mínimo da Libras na mediação das aulas e na comunicação”. O desconhecimento é a maior fonte do preconceito e das falhas na interação entre professor e aluno.

Reconheço que essa situação foi uma herança de um modelo já ultrapassado de educação para surdos, em que “a abordagem utilizada na educação para surdos vinculava o sucesso do aluno à sua habilidade individual de aprender a falar e realizar a leitura orofacial (ou labial)” (Fernandes, 2007, p. 1), portanto, o esforço do professor consistia em limitar-se a falar, sempre que possível, de frente para o aluno surdo, de forma clara e pausada. Essa forma, de pensar a educação para surdos, “gerou um mito de que todos os surdos poderiam acompanhar as aulas via leitura labial e interagir pela oralidade”, contribuindo para a evasão ou, mesmo, o não domínio dos conhecimentos desenvolvidos.

Aí ressalto outro ponto importante, a busca pela formação não é suficiente também, alguns professores fazem o curso de Libras, mas “não colocam em prática, tampouco usam metodologias visuais em suas aulas, fazendo com que o único recurso de apoio disponível seja a presença do intérprete” (Lima, 2021, p. 10). Não quero afirmar que todo professor deva ser fluente em Libras, mas reforço a relevância de um conhecimento mínimo para, assim, compreender as especificidades da aprendizagem do aluno surdo.

Para os acadêmicos surdos, um suporte muito importante que ajuda a enfrentar as barreiras linguísticas e pedagógicas, encontra-se no emprego de recursos e materiais disponibilizados pelos Núcleos de Apoio à Inclusão. Mesmo assim, isso está longe de ser a condição ideal para a permanência do surdo no Ensino Superior. Lima demonstra isso no depoimento de um surdo:

Muita dificuldade (na escola comum). Se no Ensino Básico é difícil, pior mesmo é na universidade. Estou no 5º período de Pedagogia na Universidade Federal do Acre, mas a Universidade não tem intérpretes permanentes... fica contratando intérpretes bolsistas, que não têm o verdadeiro compromisso de nos ajudar (Lima, 2021, p. 11).

Acredito que quando o entrevistado de Lima (2021) fala sobre “o verdadeiro compromisso de nos ajudar” esteja se referindo à mediação linguística. Na verdade, o que o estudante surdo solicita é compreender e se fazer compreender, é nesse sentido que ele dá a ajuda que está solicitando e o compromisso do intérprete é esse: mediar a comunicação entre surdos e ouvintes.

A relação do intérprete e o aluno surdo é uma relação de confiança, o surdo confia na interpretação desse profissional, pois depende dele para entender o que está sendo apresentado pelo professor, e, quando necessário, intérprete e surdo criam códigos para facilitar a comunicação. Essa relação se fortalece no convívio diário, mesmo que apenas na sala de aula, e, quando ocorre a troca de intérpretes, com muita frequência essa relação de confiança não se desenvolve, bem como a escolha linguística e tradutória sofrem uma descontinuidade prejudicando a aprendizagem do estudante surdo. Da mesma forma acontece com a formação que define o perfil do profissional em questão, que deve ser responsável e compromissado, afinal, é o processo de aprendizagem de uma pessoa que está em jogo. O intérprete é corresponsável pela aprendizagem do aluno na medida em que sua interpretação é feita com seriedade e competência. Nesse processo, distintos desafios constituem as (im)possibilidades de permanência do estudante surdo em sua formação no Ensino Superior, algo melhor compreendido a partir de um excerto apresentado por Lima (2021, p. 11),

Os professores não entendem que a Língua Portuguesa é uma segunda língua para a gente, e dão uns textos em Português, pedindo resumo crítico, resenha crítica, sem a gente ter um mínimo de conhecimento... os professores perguntam: Por que esses surdos não sabem ler? Como foi que chegaram até aqui? Somos discriminados totalmente. Não há uma valorização da nossa língua, mas sempre a imposição linguística da Língua Portuguesa. (ESTUDANTE 4) [versão traduzida da libras].

Daroque (2011), em sua dissertação, analisa a estrutura e funcionamento do Ensino Superior, alinhavando as políticas de inclusão nesse cenário, enfatizando a influência dos órgãos internacionais e das conferências da UNESCO em relação às legislações e orientações oficiais de países signatários dessas declarações, como é o caso do Brasil. Ao utilizar-se de entrevistas para desenvolver o seu estudo, a autora destaca que:

[...] alunos surdos estão frequentando cursos superiores, ainda que as instituições não estejam preparadas para cumprir seu papel de formá-los com o conhecimento teórico necessário às diferentes profissões e áreas de conhecimento. Tampouco as necessidades dos surdos são conhecidas e respeitadas (Daroque, 2011, p. 42).

A inclusão vai além da presença física. Não basta assegurar o acesso ao espaço acadêmico, é essencial implementar estratégias que superem as barreiras linguísticas e pedagógicas, garantindo um processo que se configure em um percurso acadêmico qualificado e inclusivo. Um movimento que, para além do desenvolvimento humano, produz efeitos na ampliação de habilidades e capacidades dos acadêmicos surdos. Daroque (2011, p. 77) considera que “o cenário brasileiro para o ingresso dos alunos surdos na universidade é desafiador”, mas “há uma movimentação por parte dos professores”, porém a percepção que os professores têm sobre os problemas relativos aos alunos surdos são superficiais, o que acarreta uma mudança muito lenta no projeto institucional. Da mesma forma que Cechinel e Lima, a autora destaca que:

[...] a insatisfação dos alunos entrevistados por sentirem que os professores não se preocupam com suas necessidades e os deixam deslocados no que diz respeito à comunicação, às possibilidades de interação e ao acesso à informação. Apesar disso, por vezes é apontado o esforço de alguns professores que tentam relacionar-se com o aluno para, de alguma forma, compreendê-lo e apoiar seus estudos (Daroque, 2011, p. 72).

A compreensão de Daroque (2011, p. 72) também converge com as outras autoras, no que diz respeito à dificuldade de comunicação entre docente e aluno surdo: “professor se esquece deles em sala, exatamente porque o intérprete ‘supre’ a necessidade de comunicação”, e lembra que a responsabilidade pela aprendizagem do aluno surdo é do professor. Também relata a crítica dos alunos em relação à didática dos professores, bem como a falta de recursos e materiais interessantes. Esse pensamento é compartilhado nos achados de Pokorski (2020, p. 255), que argumenta: “[...] no caso dos surdos, não são raras as pesquisas que surgem como resposta a um descontentamento com um formato de escola, de ensino, ou com a falta de materiais, ou com o desejo de produzir algo de diferente na educação de surdos, nos modos de ver os sujeitos e a sua língua”. Essa afirmação me permite considerar o quanto a educação precisa avançar de modo geral, mas principalmente em relação ao surdo. Segundo Pokorski (2020, p. 190), “[...] como o sucesso e fracasso escolares quase sempre foram pautados em parâmetros de normalidade ouvinte, não se questionava se as metodologias escolares eram

voltadas para esse público específico”, é evidente que o surdo não alcançará o sucesso, ele é surdo, precisa de metodologias voltadas para sua especificidade. Embora os recortes aqui trazidos se referem mais à escola, essas situações são perceptíveis também no Ensino Superior. Indago, com base em tais argumentos: e se invertêssemos os parâmetros? Avaliar ouvintes utilizando metodologias e linguagem voltadas para surdos, qual seria o resultado?

Outra situação, apontada por Daroque (2011, p. 74), refere-se aos obstáculos relativos à Língua Portuguesa em relação à leitura e escrita e a não aceitação da Libras como língua, a falta de compreensão das peculiaridades linguísticas implicadas na relação entre primeira e segunda língua e as dificuldades geradas pelo uso das duas línguas. Em síntese, Daroque (2011, p. 76) pondera que:

Os alunos dizem das condições que encontram na faculdade e enfatizam as dificuldades de leitura e escrita, tendo de usar duas línguas o tempo todo em seus estudos e trabalhos. Referem-se ao preconceito ou à falta de preparo dos educadores, mas não destacam aquilo que está na raiz desse problema. Na verdade, as dificuldades que enfrentam são principalmente resultantes de uma história de atuação de muitos educadores que participaram da precária escolarização recebida anteriormente; são resultantes das políticas educacionais que guiaram a instituição escolar a oferecer experiências de aprendizagem limitadas e empobrecidas, em especial pelo não atendimento de suas necessidades sócio-linguísticas.

Em suma, foram apresentadas até aqui algumas barreiras linguísticas e pedagógicas que inviabilizam a inclusão dos alunos surdos no Ensino Superior. A dissertação de Cechinel (2005) expôs como a tradução para Libras enfrenta desafios significativos em termos de equivalência de significação e a necessidade de estratégias adicionais para garantir que o conhecimento científico seja acessível. Lima (2021) e Daroque (2011) corroboram essas dificuldades, destacando a falta de preparação institucional e a necessidade de adaptação das políticas educacionais para incluir os alunos surdos no Ensino Superior.

Dada a relevância desse tema, a próxima seção abordará a política de ações afirmativas voltadas para a inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior. Na sequência, analisarei o acesso dos sujeitos surdos ao Ensino Superior, considerando, para tal, a política de ações afirmativas, os desafios que contemplam a acessibilidade linguística e a não evasão desse grupo populacional.

3.4 A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS EM VISTA DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

O acesso ao Ensino Superior, no contexto brasileiro tem, predominantemente, uma característica elitista, enfatizando as desigualdades no cenário nacional. Coutinho (2010, p. 97) afirma que a educação pode se constituir como um instrumento de mobilidade social, porém “[...] indivíduos sem ou com pouco acesso a ela tendem a ter menor renda e a transmitir seu baixo capital educacional para seus descendentes”. Assim, para reparar essas desigualdades, a partir do ano de 2003, instituiu-se o programa de Ações Afirmativas, com a implementação de cotas nas universidades públicas brasileiras, inicialmente para a população negra. Trata-se de:

[...] políticas focais que alocam recursos em favor de pessoas pertencentes a grupos discriminados e têm por objetivo combater desigualdades e discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, de modo a proporcionar um aumento do acesso a posições importantes e tornar sua composição mais representativa do perfil demográfico da sociedade (Venturini, 2017, p. 1295).

Esse processo de reparação histórica se constitui em um esforço político para garantir o acesso, mas tal movimento não resolve o problema de permanência dos grupos minoritários. Segundo Venturini (2017), o argumento da reparação justifica as políticas afirmativas como uma forma de corrigir injustiças históricas e proporcionar oportunidades que foram negadas devido à discriminação. Elas buscam recriar um cenário mais justo e equitativo para grupos que foram prejudicados ao longo do tempo, entretanto são políticas que, em si, não efetivam uma condição de inclusão, trata-se de um movimento político fundamental na garantia do acesso dos sujeitos historicamente discriminados, mas, em sua extensão política, necessita de investimentos de outras ordens para a manutenção e o desenvolvimento dos sujeitos surdos na sua formação acadêmica.

A política de ação afirmativa “[...] não deve servir apenas para admitir um grande número de indivíduos de grupos desfavorecidos nas universidades, mas também para ajudá-los a melhorar seu desempenho e sucesso acadêmico, reduzindo, assim, estereótipos negativos dos quais são objeto” (Gutmann, 1998, p. 344).

As políticas públicas são amplas, pois devem dar conta das necessidades de cada grupo. Segundo André-Noël (2002, p. 27), as políticas de ações afirmativas deveriam considerar as necessidades de cada público, a fim de produzir uma mudança real nas universidades por meio do “[...] envolvimento do governo, percepção de problemas, objetivos e definições de

processos”. A implementação das ações pode produzir mudanças sociais aos grupos beneficiados pela política.

A autonomia universitária pode colaborar na produção de políticas institucionais, que atendam às necessidades de determinados grupos, mas pode produzir a exclusão de outros. No caso dos alunos surdos, o acesso e a participação passam, obrigatoriamente, pela garantia de acessibilidade linguística, que se dá pela contratação e disponibilização de tradutores e intérpretes de Libras nos espaços ocupados pelos estudantes. A falta desses profissionais e a falta de diálogo sobre as necessidades dos alunos podem acarretar processos de evasão. Tal fato, por sua vez, tende a ampliar as práticas de segregação e de exclusão.

Segundo Venturini (2017), os principais argumentos para a promoção da política de ação afirmativa, no caso dos estudantes negros, foco do trabalho dela, mas que posso aproximar dos alunos surdos, relacionam-se com dois pontos: 1) a falta de representação desses sujeitos nas universidades; e 2) a necessidade de corrigir práticas segregacionistas que tiveram um impacto negativo sobre esses grupos. Dessa maneira, “[...] a principal função da ação afirmativa na educação superior é aumentar a representatividade de minorias” (Venturini, 2017, p. 1299). Ainda, na mesma linha, a autora afirma que “[...] as ações afirmativas permitiriam superar as desigualdades fáticas e estariam ligadas à distribuição de justiça e à criação de uma efetiva igualdade de oportunidades aos indivíduos” (Venturini, 2017, p. 1300). Entendo, a partir das afirmações de Venturini, que as ações afirmativas passam a ser legitimadas, quando do envolvimento dos grupos sociais historicamente discriminados, nas demandas que eles congregam e, além disso, na configuração de políticas institucionais que mobilizem práticas na formação dos acadêmicos, de modo a beneficiar a todos.

Com o objetivo de compreender as implicações das políticas de ações afirmativas na inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior, considero que o papel das instituições configura uma atuação política na transformação da igualdade em equidade, a fim de que todos tenham acesso às oportunidades, bem como tratamento digno na sociedade. Nesse contexto, as responsabilidades das universidades compreendem não somente assegurar o acesso e a disponibilização de recursos de acessibilidade, mas também desenvolver uma avaliação constante de suas ações, especialmente no que tange ao acesso e acompanhamento de alunos com deficiência. Essa avaliação, em meu entendimento, deve contar com a participação de todos os envolvidos nesse processo. Quanto maior o número de envolvidos, maiores as chances de que as ações afirmativas cumpram o seu papel.

A perspectiva, delineada por Pinto (2003, p. 17), ilustra que a implantação de políticas de ações afirmativas, em vez de prejudicar a qualidade do Ensino Superior, pode “[...] melhorar

a qualidade das instituições porque nelas passarão a ingressar pessoas com grande capacidade, mas que, por limitações de uma ordem social injusta, não receberam o treinamento (o que é diferente de formação) para o vestibular [...]”.

Uma questão a ser observada, no atendimento aos sujeitos surdos no Ensino Superior, é a compreensão das particularidades culturais e linguísticas dessa comunidade. Conhecer a língua, utilizada por esses indivíduos, e compreender suas nuances, pode não apenas enriquecer o ambiente universitário, mas também potencialmente melhorar a qualidade da educação proporcionada. Deve ser competência das instituições verificar as necessidades desses sujeitos e ajustar suas abordagens para melhorar a qualidade educacional oferecida a eles.

Oliveira (2009, p. 3) destaca que o “[...] aluno que entra em uma universidade através das cotas, não é inferior ou pior formado, mas alguém diferente, frisando a importância não só ao acesso desse aluno como à sua permanência”. Assim, a discussão sobre a permanência dos sujeitos, contemplados pelas ações afirmativas, em especial os alunos surdos, passa pelo debate das condições efetivadas ao seu desenvolvimento e a sua participação no meio acadêmico. No caso dos sujeitos surdos, sem a compreensão da diferença linguística e cultural, anteriormente citadas, a conclusão da formação em nível superior pode estar em risco. Cabe assim, a partir dessa discussão ainda inicial, ampliar e aprofundar as questões que englobam uma política de ações afirmativas para o ingresso e a permanência dos estudantes surdos em diferentes cursos de nível superior.

Em uma política educacional inclusiva, o governo federal brasileiro investiu, através do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, lançado no dia 17 de novembro de 2011, a partir do Decreto nº 7.612 (Brasil, 2011), na implantação de cursos de Letras/Libras, nas modalidades licenciatura e bacharelado. O curso de Letras/Libras licenciatura, ofertado em 2006 pela Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade a distância, “tem sido a base para a proposição e implantação da maioria dos novos cursos, fato que determina a hegemonia de um pensamento único sobre o perfil que se pretende formar como professor de Libras” (Lodi; Lacerda, 2015, p. 291). Uma vez que Libras é a primeira língua do surdo, a implantação de cursos de Letras/Libras pode ser considerada uma política de ação afirmativa, pois difunde, aprofunda e valoriza essa língua. Quanto maior o número de profissionais capacitados em Libras, maiores as possibilidades de se ampliar o acesso e permanência de alunos surdos nas universidades.

A legislação brasileira, especificamente a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), prevê a garantia de acesso e integração de todos os sujeitos no sistema regular de ensino. Segundo Carvalho (2007), a

construção de um sistema educacional inclusivo requer uma reformulação dos espaços e das condições necessárias de aprendizagem, no intuito de englobar a todos os sujeitos. As IES têm atuado para identificar e atender necessidades de seus alunos, pois os gestores reconhecem que, devido ao maior número de ofertas de vagas e ao amplo número de instituições, os alunos buscam por escolhas que satisfaçam suas expectativas e que ofereçam os melhores serviços. Reconheço que, quando escolhemos uma universidade e um curso de graduação, temos a possibilidade de acessar determinada formação, mas, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o leque de escolhas se ampliou, o que permite que os acadêmicos possam escolher instituições que ofereçam maiores possibilidades de acesso e permanência. Entretanto, quando olhamos para o Ensino Superior, verifica-se que

A evasão é ainda preocupante entre os alunos com deficiência, pois o ingresso desse público no ES não apresentou os mesmos índices de crescimento. Dentre a série histórica oferecida pelo CENSUP, de 2009 a 2015, nota-se que a participação dos alunos com deficiência passou de 0,8% para 1,9%. Já a evasão entre esses alunos atinge o índice de 55%. Dessa forma, para cada aluno sem deficiência evadido, há 6 alunos cursando o ES, enquanto que para cada aluno com deficiência evadido, há somente 2 cursando o ES (INEP, 2015, p. 8).

As investigações no âmbito da evasão tendem a voltar-se para grupos específicos – alunos do PROUNI, alunos de instituições federais; ensino privado, ensino de modalidade a distância –, havendo lacunas importantes no que se refere ao contexto dos acadêmicos com deficiência. Conforme Sousa e Maciel (2016, p. 177), “embora se observe um crescimento na produção acadêmica sobre evasão na educação superior, essa produção é, ainda, escassa”.

As pesquisas realizadas referentes ao tema da evasão no Ensino Superior apontam para aspectos externos e internos como fatores determinantes. As instituições públicas e privadas apontam, como principal razão para a evasão, as condições financeiras do aluno para seguir com os estudos. No entanto, essa resposta acaba simplificando a questão, já que fatores como o desempenho acadêmico, as expectativas em relação ao próprio progresso e a integração do aluno, principalmente o aluno surdo, no ambiente universitário, são imprescindíveis para a sua permanência no Ensino Superior, sendo as causas relacionadas a três dimensões:

- a) dimensão acadêmica, expressa por dificuldades em disciplinas básicas, baixo aproveitamento em sala de aula, metodologia de ensino, relação professor x aluno, currículos, além de outros pontos relacionados com aspectos educacionais;
- b) dimensão financeira, determinada por baixo poder aquisitivo, necessidade de financiamento, inadimplência, perda ou necessidade de emprego, além de outros fatores relacionados com aspectos econômicos.

c) dimensão pessoal, caracterizada por erro na escolha do curso, por não entendimento dos métodos pedagógicos, por quebra de expectativa em relação a conteúdos estudados, além de outros pontos relacionados a aspectos psicológicos e comportamentais (Nunes, 2005, p. 32).

Essas dimensões dizem respeito ao desempenho acadêmico dos alunos de modo geral, mas é preciso dizer que, a respeito dos alunos surdos, os impactos são exponencialmente maiores. Se o ambiente universitário é um grande desafio para o aluno ouvinte, que esteve a vida toda estudando em uma escola cuja língua predominante é a sua língua natural, a Língua Portuguesa, para o surdo esse desafio torna-se maior em virtude da acessibilidade linguística.

A dimensão acadêmica e a dimensão pessoal têm um peso maior para os surdos pois as dificuldades não sanadas no ensino básico são bagagens pesadas trazidas para o Ensino Superior, além das dificuldades relacionadas à interação interpessoal em função da diferença linguística.

Assim, na presente seção, além de destacar desafios e perspectivas das ações afirmativas para a formação no Ensino Superior, reforcei alguns aspectos que marcam processos desafiadores na formação dos sujeitos surdos. Isso contribui para, na sequência, discutir a educação de surdos em uma perspectiva bilíngue, ante os dispositivos legais vigentes.

3.5 EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

A partir dos movimentos políticos acionados pela comunidade surda, os avanços são percebidos nas políticas linguísticas e educacionais na educação bilíngue. Essas políticas trazem impactos importantes na vida dos surdos, em vista da manutenção dos direitos nelas previstos, bem como podem ser tomadas como ponto de partida para decidir os rumos dos movimentos dos surdos.

Müller *et al.* (2013, p. 2) desenvolveram uma análise das políticas linguísticas e educacionais da educação bilíngue para surdos no Brasil, sob enfoque no contexto do Rio Grande do Sul, considerando a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (2003); A Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez (2010); Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; Decreto nº 5.6267, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436; e Proposta de criação do Sistema Estadual de Educação Bilíngue para Surdos (2012). As autoras esclarecem que a implementação da educação Bilíngue para surdos vincula-se às políticas nos campos da Linguística e da Educação, efeito dos movimentos da comunidade surda, um processo que tem mobilizado mudanças de perspectivas linguísticas e educacionais.

Lima (2018, p. 259) analisou documentos nacionais e internacionais utilizando-se de “um conjunto da legislação brasileira educacional e linguística: Leis, Decretos, Portarias e Pareceres do Conselho Nacional de Educação; os documentos internacionais oficiais que influenciaram a temática da educação e linguística” levando em conta o entendimento dos contextos em que foram produzidas. Toda a documentação analisada impactou na compreensão do sentido atribuído aos conceitos presentes na pesquisa de Lima (2018) e ajudam a compreender as intenções e ações das políticas públicas e a desvendar as tramas que as compuseram, bem como as intenções dos grupos que as utilizam além das implicações e resultados decorrentes deste processo.

Sob essa condição, entende-se como primordial o surdo se apropriar, primeiro, da sua língua materna, de sinais, para depois aprender outra língua.

No Brasil, os estudos sobre interação em contextos bi/multilíngues ainda não completam uma década. A busca pela uniformidade linguística e cultural, presente na ideologia uma língua, uma nação, gerou o mito do monolinguismo, como forma de apagar as línguas nacionais minoritárias e de imigração em favor de um projeto de construção de um Estado-Nação homogêneo, no qual não há lugar para o plural, para o diferente (Cavalcanti, 1999; Fritzen, 2008). E isso tem implicações em grupos linguísticos minoritários, a exemplo das comunidades surdas (Müller *et al.*, 2013, p. 3).

Nesse sentido, o acesso à Língua de Sinais possibilita que o desenvolvimento da linguagem e pensamento estejam garantidos, para, então, dominar a segunda língua, na modalidade escrita (Müller *et al.*, 2013, p. 3).

Em junho de 1996, reuniram-se em Barcelona as instituições e organizações para publicar a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, considerada um ponto de partida na discussão do direito linguístico. O documento sugere o combate aos desequilíbrios linguísticos, assegurando o desenvolvimento de todas as línguas na concepção da diversidade linguística e cultural, superando tendências homogeneizadoras (Müller *et al.*, 2013, p. 6). “O espaço do povo surdo reside nas relações em que a Língua de Sinais se faz presente: portanto é uma comunidade que não se situa geograficamente, mas tem alguns pontos de encontro” (Müller *et al.*, 2013, p. 6). Essa é uma diferença fundamental entre a Língua de Sinais e outras línguas, desenvolvidas e utilizadas por ouvintes. No artigo 3º da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, são elencados os direitos individuais relacionados à língua:

Artigo 3.º

1. Esta Declaração considera como direitos individuais inalienáveis que devem ser exercidos em todas as situações os seguintes:
 - o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística;
 - o direito ao uso da língua em privado e em público;
 - o direito ao uso do próprio nome;
 - o direito a relacionar-se e associar-se com outros membros da comunidade linguística de origem;
 - o direito a manter e desenvolver a própria cultura;

Nos estudos de Lima (2018, p. 283), foi constatado, através da análise da Declaração de Salamanca – legislação internacional (1994) e a Convenção de ONU (2007) que há um entendimento diferente em relação à educação para surdos, sendo que a “primeira propõe uma escola ou classe especial devido a especificidade do aluno como Surdo, na qual podemos acreditar que a sua necessidade se encaixa na posposta de Escola e/ou classe Bilíngue” e a segunda manifesta o contrário por “agrupa-lo como um dos grupos das deficiências e da exclusão, no entanto estabelece o direito de educação inclusiva de qualidade no ensino como os demais”.

Apesar de a Lei n.º 10.436/2002 ter sido considerada um grande passo para a comunidade surda, só em 2005 ela foi de fato regulamentada, por meio do Decreto nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Lima (2018, p. 282) destaca que o Decreto 5.626/2005 defende a escola bilíngue para a Educação dos surdos, levando em conta a singularidade linguística das pessoas surdas. Foi aí, então, que outras mudanças aguardadas pela comunidade surda passaram a ser efetivadas, dentre as quais destaco a inclusão de Libras como disciplina curricular em todos os cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia; garantia de intérpretes de Libras, realização de concurso para intérpretes de Libras nas Universidades Públicas, regulamentação da formação de professores e instrutores da Língua de Sinais; formação de tradutores e de intérpretes de Libras-Língua Portuguesa; e o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para acesso, bem como para a garantia do direito à educação de pessoas surdas ou com deficiência auditiva (Müller *et al.*, 2013, p. 6). Entendo que, mesmo depois de mais de duas décadas, faz-se necessário um debate sobre os impactos da referida Lei e de como a Libras tem assumido o protagonismo linguístico na comunidade surda. Para tanto, é necessário ouvir o que os surdos pensam a respeito, atentando-se a suas sugestões, dificuldades ou pontos que consideram positivos. É também um convite para que os surdos problematizem e contextualizem as suas experiências linguísticas nos distintos espaços sociais.

O Decreto pode ser considerado um grande avanço para a educação dos surdos, porém, na prática, não foram observadas muitas experiências educacionais organizadas de acordo com

o que o documento prevê. Dessa forma, as comunidades surdas precisaram manter o engajamento para que o reconhecimento da Libras superasse o limite do discurso teórico e acontecesse na prática. Nove anos após a publicação do Decreto n.º 5.626, foi aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, através da Lei n.º 13.055/2014. Lima (2018, p. 286) afirma que:

o PNE (2014) destaca que a instituição tem que vedar qualquer tipo de estrutura pedagógica que induza a exclusão dos estudantes como também monitorar a qualidade de acesso, atendimento e permanência dos mesmos a fim de promover o seu desenvolvimento escolar.

No ano seguinte, 2015, publicou-se a Lei n.º 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, fazendo novamente referência à educação bilíngue de surdos. Mais recentemente, ou seja, em agosto de 2021, a Lei n.º 14.911 foi publicada, estabelecendo a modalidade de educação bilíngue na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reservado um capítulo à parte ao que trata da Educação Especial. Os impactos para a educação básica de estudantes surdos não foram avaliados em virtude da sua publicação recente (Lodi, 2021, p. 320).

Lima (2018, p. 289) alerta que:

existe um fosso entre as políticas públicas, expressas em propostas e nas legislações com sua aplicabilidade na realidade. No caso da Educação dos e para os Surdos apresenta-se tensões, pois há controvérsias entre os discursos com a prática, principalmente, no que tange a sua escolarização numa perspectiva de Educação Inclusiva, indicada pela maioria da legislação e de perspectiva presente na legislação específica, o que gera vários embates no sistema de ensino.

Diante do exposto, as conquistas alcançadas não apenas devem nos motivar a intensificar a mobilização, mas também nos mostram que é possível construir uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva para todos, sejam ouvintes ou surdos. É fundamental reconhecer que a diversidade enriquece o ambiente social, e que a inclusão deve transcender todas as diferenças. Ao reforçar esses valores, dá-se um passo importante rumo a uma convivência mais harmoniosa e equitativa. Ainda, dialogando com Lima (2018), acredito que a Educação dos e para os surdos, deve levar em conta a Inclusão como direito à escolarização de qualidade e equidade em todos os níveis de ensino pautada em uma política educacional e linguística que defina a participação das duas línguas na escola onde a Libras seja legitimada e prestigiada como língua curricular constituidora da pessoa surda.

Na próxima seção, abordarei de maneira aprofundada as narrativas e experiências dos sujeitos surdos a partir de entrevistas qualitativas. Essa análise possibilita que outras discussões, acerca das condições de promoção da plena participação do surdo no Ensino Superior, possam ser desenvolvidas.

4 SUJEITOS SURDOS: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Enquanto docente surda, em processo de aprofundamento dos estudos acerca de questões que englobam a educação de surdos, destaco que o presente estudo parte das inquietações que foram surgindo ao longo de minha trajetória acadêmica e pessoal, uma vez que, reiteradamente, questiono se com outros surdos a trajetória foi semelhante àquela que vivi, e sob quais aspectos. Em vista dessa inquietação, senti a necessidade de aprofundar uma analítica que englobasse o objetivo de identificar, analisar e discutir as condições de possibilidade de formação dos sujeitos surdos no Ensino Superior. Ao atentar para aspectos que marcam minha própria experiência, busquei, nos trabalhos acadêmicos que subsidiam este estudo, construir minha base teórica, em vista da análise dos dados produzidos nas entrevistas dos participantes deste estudo.

Para que este estudo apresentasse um recorte do retrato, da formação do surdo no Ensino Superior, foi necessário dar conta de outros objetivos, primeiro, relacionado à acessibilidade linguística, ou seja, analisar as condições de acessibilidade linguística na formação de estudantes surdos. Encontrei nos trabalhos analisados dados e conceitos teóricos que dialogam com a experiência formativa dos surdos e como a acessibilidade linguística constitui formas de ser surdo em nosso presente.

Outro aspecto importante, a destacar, diz respeito às políticas de ações afirmativas. Confesso que meu entendimento nesse aspecto se ampliou consideravelmente, pois muito do que estudei para construir esta pesquisa eu desconhecia ou tinha um entendimento equivocado. Assim como relatado pelos entrevistados, no início da minha formação acadêmica, a minha ideia era de que as ações afirmativas estavam alinhadas apenas com a garantia de um intérprete de Libras em sala de aula, mas, ao longo dessa caminhada, fui identificando outros movimentos na efetivação das ações afirmativas, que atuam na garantia de acesso e permanência de alunos que pertencem a grupos sociais historicamente marginalizados, entre eles os surdos, no Ensino Superior. Com base nesse eixo experiencial, percebi a necessidade de compreender as implicações políticas de ações afirmativas na inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior.

Para analisar as entrevistas, é necessário identificar o contexto em que o estudo se desenvolve, ou seja, o atual panorama de ingresso e conclusão de estudantes surdos no Ensino Superior. Em 2019, segundo o IBGE, o Brasil tinha 2,3 milhões de pessoas, o que corresponde a 1,1% da população, com deficiência auditiva, ou seja, que apresentam muita dificuldade ou que não conseguiam de modo algum ouvir. Outro dado bem importante, apresentado pelo IBGE, é que 2,95% das pessoas com 18 anos ou mais, que não têm instrução ou apenas o Ensino

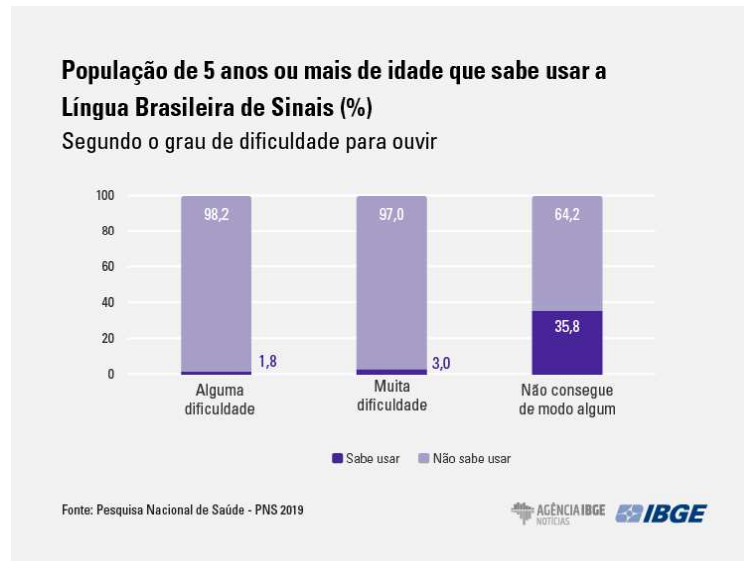
Fundamental incompleto, são surdos. No que compreende o contexto da presente pesquisa, ou seja, pessoas surdas com nível superior concluído, temos um dado que corresponde a 0,5%. Sobre a utilização da Libras, o IBGE apontou que apenas 64,2% desse último grupo, ou seja, 43 mil pessoas entre 5 e 40 anos de idade, sabem essa língua. Ciente de que Libras é a primeira língua do surdo, identifica-se que 35,8% dos surdos não tiveram acesso nem à sua língua natural, um dado certamente preocupante. Para ter qualidade de vida, a pessoa precisa ter condições para se comunicar de uma forma confortável e ter acesso à cultura construída e compartilhada pelos membros de sua comunidade. Considerando os dados apresentados, verifica-se que, importante parcela da população surda encontra-se, de certo modo, apartada de seu grupo social, o que, em certa medida, produz efeitos também na sua participação política em grupos que tenham afinidades linguísticas e culturais.

De acordo com Fernandes (2007, p. 2):

[...] embora brasileiras, as crianças surdas necessitam de uma modalidade linguística que atenda às suas necessidades visuais espaciais de aprendizagem, o que significa ter acesso à Libras, assim que for diagnosticada a surdez, para suprir as lacunas que a oralidade não preenche em seu processo de desenvolvimento da linguagem e conhecimento de mundo. Essa situação configura o bilinguismo dos surdos brasileiros: aprender a língua de sinais, como primeira língua, preferencialmente de zero a três anos, seguida do aprendizado do português, como segunda língua.

O acesso a Libras pelas crianças surdas é essencial para o seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional, como já mencionado, e constatar que tantos surdos – consideráveis 35,8% – não tiveram acesso à sua língua natural, é algo muito expressivo, pois é uma parcela importante da população de surdos que continua excluída.

Imagem 1 – Dados sobre a população de 5 anos ou mais que sabe usar Libras



Fonte: PNS 2019... (2019).

Cabe destacar que os dados que compõem as pesquisas estatísticas desenvolvidas pelo IBGE refletem a realidade de parcelas populacionais brasileiras em seus diversos aspectos. Entretanto, por se tratar de uma pesquisa por amostragem, a fidedignidade representacional dos dados está inscrita em uma série de fatores, inclusive na compreensão do questionário pelo entrevistado pela forma como esses dados são coletados. Assim, por mais que o presente estudo compreende uma pesquisa pautada em dados qualitativos, concordo com Moore (2000, p. 2), ao dizer que não

[...] podemos escapar dos dados, assim como não podemos evitar o uso de palavras. Tal como as palavras, os dados não se interpretam a si mesmos, mas devem ser lidos com entendimento. Da mesma maneira que um escritor pode dispor as palavras em argumentos convincentes ou frases sem sentido, assim também os dados podem ser convincentes, enganosos ou simplesmente inócuos. A instrução numérica, a capacidade de acompanhar e compreender argumentos baseados em dados, é importante para qualquer um de nós.

Assim, entendo que os dados, quando refletem parte da realidade do contexto populacional abordado, ajudam na compreensão do panorama geral em vista de apresentar uma lente de inscrição da análise, que, neste caso, atentar para o contexto da formação dos surdos no Ensino Superior. Sob esse prisma, destaco que a análise das entrevistas é mais uma entre tantas oportunidades de reconhecer a identidade do surdo a partir de suas experiências acadêmicas. Como Pokorski (2020, p. 33) mencionou,

[as] narrativas de si presentes nas teses e dissertações de surdos são mais algumas narrativas postas em circulação sobre ser surdo, e, neste caso, de maneira específica, sobre ‘ser surdo no ambiente acadêmico’, o que não significa que, por serem produzidas pelos próprios sujeitos, seja carregada de mais ou menos ‘verdade’.

Na mesma perspectiva, a autora enfatiza que a legitimidade conferida à experiência da autoria concede aos sujeitos surdos a possibilidade de afirmação política dos desafios que marcam sua presença na academia e na educação. Larrosa (2016, p. 169) descreve que “não se trata de compreender, de dizer a verdade do texto, e sim de experimentar a potência de sua linguagem e o que essa linguagem nos dá a ver, a sentir, a pensar, a escrever, a conversar”. É nessa compreensão que inscrevo a análise realizada na presente pesquisa, ou seja, no sentido de colocar a pensar e a conversar aquilo que a pesquisa e a interlocução com a bibliografia adotada permitem neste espaço – trata-se de uma posição política assumida, enquanto pesquisadora e mulher surda. Não se resume apenas a uma militância por questões que englobam a comunidade surda, mas da possibilidade de traçar diálogos potentes no campo dos Estudos Surdos em Educação.

Refletir sobre as experiências dos surdos faz emergir minhas próprias experiências, pois, a cada nova narrativa produzida, há uma experiência compartilhada, uma ideia reforçada e exemplificada pela vida real, exemplos vivenciados por sujeitos reais, com os quais compartilho emoções, sentimentos e opiniões. Ao mesmo tempo, tenho a convicção de que não conseguirei alcançar o outro em sua totalidade; somos sujeitos diferentes que compartilham experiências semelhantes, mas não idênticas. Preciso saber distinguir a tênue linha entre a minha experiência e a minha identidade e as dos meus entrevistados. Pois, assim como Pokorski (2020, p. 62), o “propósito da minha escrita é de dar a conhecer esse outro, evidenciar a sua experiência”. Por intermédio das entrevistas, procurei refletir e entender algumas questões principais que me inquietam e instigam, que organizei em três eixos: o primeiro aborda a experiência anterior ao curso superior, o contato com a Libras nesse momento e a interação surdo-ouvinte na construção da identidade surda, objetivando analisar as condições de acessibilidade linguística de estudantes surdos. O surdo chega ao Ensino Superior trazendo uma bagagem, uma trajetória que repercute no seu desenvolvimento acadêmico; essa bagagem não pode ser dissociada da identidade construída até então.

O segundo eixo está relacionado às ações afirmativas, que compreendem a inclusão de surdos para além da presença do profissional intérprete de Libras, peça fundamental no cenário acadêmico compartilhado por surdos e ouvintes. Esse eixo atenta para a organização da universidade, seus professores e metodologias, buscando compreender as implicações das ações

afirmativas na inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior. Por fim, o terceiro eixo diz respeito às condições de possibilidade para a formação dos sujeitos surdos no Ensino Superior.

4.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SURDA: EXPERIÊNCIAS ANTERIORES AO ENSINO SUPERIOR

No Ensino Superior, com certa recorrência, são significadas práticas que reforçam lacunas e questões experienciadas pelos surdos na educação básica. A acessibilidade linguística é fundamental para que o surdo consiga interagir com o meio onde está inserido, seja na família, na escola ou em qualquer outro espaço. O que acontece com grande parte dos surdos é a condição solitária na geografia linguística, pois nascem em uma família de ouvintes e, por distintas razões, muitas vezes, os pais não sabem como podem encaminhar de forma efetiva seu desenvolvimento.

Retomo aqui Skliar (1998, p. 11), que corrobora a afirmação de que “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência”. Portanto, ser surdo já é a confirmação de uma identidade que se constrói por meio das experiências visuais e específicas que nem sempre serão reconhecidas ou compartilhadas por aqueles que são diferentes, que não se identificam com o surdo. Os processos linguísticos são determinantes para a construção da identidade e da diferença; portanto, é natural que a identidade surda assuma uma configuração diferente da identidade dos ouvintes. Outra constatação importante, lembrada por Hall (2006, p. 38), diz respeito à identidade, quando ele afirma que “ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’”. São os movimentos que a construção da identidade vai assumindo, provocados pelas interações interpessoais, que imprimem novos significados na constituição dessas identidades culturais surdas. Karnopp (2013, p. 408), nesse aspecto, enfatiza que os movimentos feitos pela comunidade surda “convergem para o entendimento dessa comunidade como um grupo cultural e como uma minoria linguística”.

Maria, nome fictício que utilizo para identificar a segunda pessoa que entrevistei, relata que sua “vida foi de muito sofrimento, porque não havia acessibilidade”, mesmo que a família de Maria oferecesse o apoio que conhecia, pagando um professor particular – que não sabia Libras –, ela conta que “estava sempre sozinha entre os ouvintes”. Maria afirma que somente se comunicava por leitura labial e só conseguiu adquirir algum conhecimento quando tinha entre 18 e 19 anos. O sofrimento de Maria não era só dela, era da família toda, que fazia o que

podia para ajudá-la, tanto que, depois que ela conseguiu concluir o Ensino Médio e já tinha desistido de ingressar na universidade, a família pesquisou e descobriu que, no Rio Grande do Sul, havia acessibilidade e decidiu se trasladar para o estado, para que Maria pudesse continuar os estudos.

Minha vida foi de muito sofrimento, porque não havia acessibilidade. Sofri muito porque nenhum professor sabia Libras, todos só oralizavam, o que estava errado. Como eu poderia aprender? [...] Estava sempre sozinha entre os ouvintes. Como poderia aprender assim? Não aprendi nada durante todo esse tempo. [...] Mesmo assim, continuei sofrendo. Era horrível (Maria).

Essa é uma experiência que demarca o isolamento linguístico vivenciado pelos surdos que não encontram as condições de acessibilidade no espaço educacional. Isso produz lacunas que inviabilizam ou dificultam o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao progresso acadêmico. Nas palavras de Pokorski (2020, p. 179):

O que me parece é que, ao denunciar essas situações complexas vividas, e registrá-las em suas pesquisas, os surdos intentem fornecer subsídios para que não existam outras infâncias que se desenvolvam em situações de desconhecimento da língua de sinais e das potencialidades da diferença surda.

Entretanto, Maria relata que o ingresso na universidade foi uma experiência bem menos traumática. A presença de intérpretes favoreceu a permanência no Ensino Superior. Trata-se de um espaço constituído pela presença de sujeitos que, em suas diferenças, partilham marcas do processo formativo e que, na formação acadêmica, buscam a possibilidade de inserção no mercado de trabalho. É neste cenário que a identidade surda se constrói: na certeza de sua diferença. O surdo, nesse processo interativo, constitui-se um sujeito bilíngue, pois, muitas vezes, ele se comunica através de Libras e se faz compreender pelos ouvintes na Língua Portuguesa registrada na escrita. O contato com Libras foi um divisor de águas para Maria, determinando novos rumos para sua vida, pois, para alguém que pretendia encerrar seus estudos já no Ensino Médio, não só conseguiu sua graduação, como já obteve a titulação de Doutora.

Karnopp (2013) entende que o contato linguístico e cultural entre surdos e ouvintes se constitui uma experimentação bilíngue. Porém, o surdo precisa do contato com outros surdos para poder utilizar da sua língua natural, um surdo sozinho em um mundo de ouvintes não vai ter a chance de falar com naturalidade, algo que só se verifica quando “se fala a mesma língua”.

O caso de Maria não é um caso isolado, pelo contrário, uma “[...] narrativa bastante recorrente entre os alunos é o primeiro contato com a língua de sinais, que ocorreu na escola, o

que possibilitou uma completa mudança de vida e, até mesmo, uma grande mudança na percepção de si” (Karnopp; Zanini; Pokorski, 2019, p. 7).

Nas respostas das entrevistas, pude constatar experiências opostas em relação ao início das atividades escolares dos pesquisados e as consequências na vida acadêmica. De um lado, o primeiro entrevistado, Lucas, começou sua vida escolar em uma escola de surdos onde conseguiu aprender a Língua de Sinais desde cedo, utilizando-a como sua primeira língua, mais do que isso, aprendeu outras três línguas: o português, o espanhol e o inglês. Nessa escola, teve todo um preparo para acessar o Ensino Superior. Seu acesso foi relativamente fácil, tendo em vista que conseguiu passar no vestibular já na primeira tentativa. Como sua experiência de acesso e de aquisição linguística foi singular, na interação com a comunidade surda, em escola onde pares surdos partilhavam experiências identitárias, tanto o ingresso quanto a permanência no Ensino Superior foram um processo marcado pelo desafio prático das ações promotoras da inclusão de sujeitos surdos.

O mesmo pode ser percebido pelo terceiro entrevistado: Claudio – nome fictício utilizado nesta pesquisa, também frequentou a escola de surdos, como bolsista, tendo contato com Libras já desde cedo e uma convivência com colegas surdos. Da mesma forma como aconteceu com Lucas, na universidade, as dificuldades surgiram e prejudicaram o seu desempenho. A escola de surdos para Lucas e Claudio, além de proporcionar o contato com Libras, demonstrou assumir uma responsabilidade e preocupação com o futuro de seus alunos. Isso reforça o que Karnopp, Pokorski e Zannini (2019, p. 10) destacam

As crianças e jovens, que hoje se encontram na escola, são educados e ensinados a valorizar elementos importantes na cultura surda, que foram resultados de lutas por parte de gerações anteriores de surdos. Essa evidência transparece na narrativa de diversos alunos, em que apontam que os professores desejam que eles ampliem os seus horizontes, que mostrem a sua capacidade, e que trabalhem para estimular outros surdos. Há uma preocupação por parte dos professores e, por consequência, dos alunos, em traçar um futuro promissor, que possibilite a presença surda dentro dos espaços escolares, além de acessar um espaço político importante, que fortaleça os surdos e, por conseguinte, sua comunidade. Essas exigências, e até mesmo responsabilidades, depositadas nas mãos desses estudantes surdos, vêm acompanhadas por expressões de afeto e incentivo.

Aqui, encontro duas situações que comprovam a importância da Libras para o desenvolvimento do sujeito surdo, de sua cultura e identidade: a primeira, a falta que o contato do surdo-surdo fez para Maria no início de sua vida; e, a segunda, o quanto esse contato foi importante para Lucas e Cláudio, que tiveram a oportunidade de frequentar a escola de surdos desde cedo. Também evidencio o quão importante as escolas de surdos se tornaram enquanto

espaços de “produção, fortalecimento e difusão da língua de sinais, mesmo nos períodos em que funcionavam na clandestinidade”, mais do que isso, enquanto “espaço importante para o encontro surdo-surdo e conseqüente constituição das identidades surdas” (Karnopp; Pokorski; Zanini, 2019, p. 4).

Língua e identidade são conceitos interligados e interdependentes, negar ao surdo o acesso e o reconhecimento de sua primeira língua é negar sua própria identidade. Dessa forma, ouvir e conhecer o surdo através de sua rede discursiva permite entender e ver esses sujeitos na sua essência.

P1: Ah, meu coração profundo é surdo. Com certeza vou ter sempre contato com o surdo, vale a pena ter contato com o surdo. Não que eu não queira ter contato com o ouvinte, mas eu me sinto mais feliz perto do surdo, nós estabelecemos a nossa conversa. Por exemplo, os ouvintes estão conversando entre si, blá, blá, blá, blá, blá, e às vezes eu não sei o que eles estão dizendo para mim. Com os surdos eu entendo tudo, ok. Acostumei. A minha cultura, a minha vida e identidade é surda (Bisol *et al.* 2010, p. 157).

É a sua fala que permite que possamos reconhecer a sua identidade. Daí a importância da Libras para embasar práticas, políticas sociais, culturais e educacionais pensadas para esse grupo em especial. A importância da língua é confirmada por Pokorski (2020, p. 22):

Saliento que é impossível pensar em uma língua dissociada da identidade, sobretudo no caso do povo surdo. A língua se posiciona como central na constituição dessas identidades surdas produzidas na cultura, aqui vista como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder e também como uma gama de produções e artefatos culturais tais como textos, mercadorias etc.). Nesse sentido, ao observar as verdades produzidas sobre e na língua, superfície sobre a qual a linguagem se torna um pouco mais visível, tangencialmente observam-se os sentidos atribuídos ao próprio sujeito surdo.

A importância da acessibilidade linguística pode ser percebida já na escolha do curso que os entrevistados fizeram. Essa dificuldade impactou na vida acadêmica não apenas dos entrevistados, como também na própria universidade, obrigada a repensar os seus espaços e estratégias, como bem relata Lucas: “Eu fui o primeiro surdo a acessar aquela universidade, o que foi bom. Mas os problemas na instituição incluíam a estrutura, que ainda não estava adaptada, pois os surdos não tinham direito a acesso em qualquer lugar”. Entendo que, quando Lucas afirma que a estrutura ainda não estava adaptada, significa que essa adaptação começa a ser implementada, começando pela presença do intérprete de Libras, conforme relatado pelo entrevistado.

Quanto à escolha do curso, o primeiro entrevistado, Lucas, relatou que levou em conta o resultado do teste vocacional realizado no Ensino Médio, já a segunda, Maria, preferia ter feito Medicina, seguindo os passos do pai, mas, devido às limitações de comunicação, optou pela área de tecnologia. Claudio escolheu o curso de Tecnólogo em Processos Gerenciais, tendo em vista as demandas do cargo que já ocupava. Lucas, o primeiro entrevistado, teve problemas de reprovação e por isso demorou mais para concluir o curso e considera que, se não fosse o preparo que teve na educação básica, teria desistido. A universidade não estava preparada para incluir o surdo, sua metodologia não dava conta da diversidade linguística e, mesmo tendo desenvolvido bem a Língua Portuguesa, sentiu dificuldades durante o curso. Por ter sido o primeiro aluno surdo a ingressar no curso e nessa universidade, inaugurou um movimento de inclusão, ao qual tanto o acadêmico como a universidade foram se adaptando, abrindo caminhos mais tranquilos para os novos alunos surdos.

Na verdade, antes, ainda na escola, durante o Ensino Médio, fiz um teste vocacional. Esse teste fez perguntas sobre as minhas afinidades, como ter mais contato humano, comunicação, aspectos visuais, e um ambiente mais amplo e diferente, não um lugar fechado (Lucas).

Escolhi este curso porque, antes, quando era jovem, sonhava em ser médica, igual ao meu pai. Queria ser igual a ele, mas precisava de comunicação, conversar e responsabilidade. Eu não ouvia, um problema. Me senti um pouco confusa sobre o que estudar. Demorei para escolher a área da tecnologia (Maria).

Eu escolhi a faculdade por causa do trabalho, para acompanhar o setor do meu cargo (Claudio).

Maria, por todas as dificuldades enfrentadas durante a educação básica, não teve todo o preparo que Lucas teve. Precisou aprender a se comunicar através de Libras na Universidade. Não escolheu o curso que desejava e trocou de curso várias vezes até encontrar aquele com que mais se identificava. Relata, Maria, que ela já tinha se conformado em encerrar seus estudos no Ensino Médio e que o apoio da família foi fundamental para que ela prosseguisse seus estudos. Ao contrário de Lucas, Maria encontrou na universidade pública políticas de inclusão mais adequadas como o caso da presença de intérpretes, tanto que relatou que a família decidiu fixar residência no Rio Grande do Sul para que pudesse frequentar um curso superior que tivesse uma proposta de inclusão de alunos surdos. A experiência de Maria no Ensino Superior foi tão positiva que hoje ela é doutora na área de ensino da Universidade do Rio Grande. Já Lucas e Cláudio, até o momento, não continuaram os estudos após a conclusão da graduação.

Minha experiência foi só em escola de ouvintes. Desde pequena até a adolescência, nunca estudei em escola para surdos. Minha vida foi de muito sofrimento, porque não havia acessibilidade. Sofri muito porque nenhum professor sabia Libras, todos só oralizavam, o que estava errado. Como eu poderia aprender? [...] Eu continuei o ensino médio, porém pensei depois: ‘A universidade sem acessibilidade? Continuar sofrendo? Não aceito mais essa situação’. [...] Minha mãe conversou com meu pai para vir para o Rio Grande do Sul. Meu pai pesquisou e verificou que havia acessibilidade. Então, decidi ficar aqui e compramos um terreno no Rio Grande do Sul. [...] Eu consegui acessar, fazer cursos e entrar em contato com outros surdos por meio da Língua de Sinais, o que proporcionou um acesso melhor. Eu me senti bem e confortável tendo intérprete para explicar e sinalizar as aulas (Maria).

Assim como Maria, Branco (2019, p. 49) cita um exemplo de uma professora que escolheu cursar uma universidade em uma cidade diferente daquela em que residia, justamente pelo fato de que a universidade escolhida tinha um intérprete. Como diz a autora, “é algo que dá acesso, acolhe e motiva”.

Cláudio relata que sua trajetória no primeiro curso escolhido, na área de Pesquisa e Desenvolvimento de Sistemas, não foi exitosa por dificuldades de assimilar o conteúdo, principalmente por causa da escrita, levando-o a desistir do curso e escolher outro. As dificuldades continuaram e ele precisou aguardar um ano até que um intérprete fosse contratado. No entanto, o intérprete se desligou e Cláudio voltou a ficar em casa aguardando a contratação de um novo profissional.

Bom, sim, entrei de verdade em 2016 no curso de Pesquisa e Desenvolvimento de Sistemas. Tinha conteúdos difíceis, especialmente na escrita. O professor explicava, mas eu tinha dificuldades. Não tinha documento contratando intérprete, nada. O professor do Ensino Superior mandou eu ir para casa. Então, parei por um ano até ter intérprete. Quando tive intérprete, voltei, mas em 2018, mais ou menos, o intérprete saiu novamente e eu voltei a ficar em casa. Depois, em 2019, houve um concurso para uma nova intérprete.

Segundo Skliar (2012, p. 8), o olhar antropológico e cultural é crucial para se entender as experiências e necessidades dos surdos, permitindo que os projetos políticos e educacionais sejam mais inclusivos e respeitem os direitos linguísticos e a identidade cultural dessa população.

As limitações na organização de projetos políticos, de cidadania, dos direitos linguísticos, e as dificuldades no processo de reorganização e de reconstrução pedagógicas, ainda sugerem a existência de uma problemática educacional não revelada totalmente. Em outras palavras, a questão não está no quanto os projetos políticos se distanciam do modelo clínico, mas no quanto realmente se aproximam de um olhar antropológico e cultural (Skliar, 2012, p. 8).

A construção de projetos políticos e educacionais é um grande desafio justamente porque precisa dar conta da diversidade encontrada na sociedade brasileira, ressalto que a

construção desses projetos precisa ir além de uma necessidade legal, além do registro documental de uma norma. Defendo que é preciso encurtar a distância do que está escrito e planejado e da rotina verificada, é preciso encurtar a distância entre teoria e prática.

4.2 AÇÕES AFIRMATIVAS

É inegável que os surdos sofreram, e ainda sofrem discriminação por conta da sua diferença linguística, essa discriminação histórica imprimiu sérias dificuldades no acesso e permanência dos surdos no Ensino Superior, em uma tentativa de eliminar a discriminação que vitimiza os surdos, surgem as ações afirmativas com o objetivo de reparar, ou seja corrigir injustiças praticadas no passado e distribuir – repartir as oportunidades de forma justa e igualitária. Segundo Crosara (2017, p. 32),

Uma longa jornada de luta contra a discriminação e pelo direito de tratamento igualitário foi empreendida por grupos vítimas de processos históricos de exclusão, demandando medidas que promovessem a igualdade de condições entre sexos, para pessoas com deficiência, para pessoas de diferentes raças, etnias e nacionalidades, entre outros. Sendo assim, resultantes da luta destes grupos minoritários, as ações afirmativas visam promover a inserção de pessoas em lugares e condições antes negados a elas, promovendo a igualdade de oportunidade.

Dessa forma, posso afirmar que as ações afirmativas buscam efetivar o princípio da igualdade minimizando os efeitos da discriminação. “A ação afirmativa reconhece a existência da desigualdade e intervém para que ela seja minimizada e até mesmo revertida.” (Crosara, 2017, p. 49) Considero um ponto positivo em relação às ações afirmativas, o fato de que não se nega a existência da discriminação, pelo contrário, é a partir das causas e dos efeitos da discriminação que as ações são planejadas.

Defino a ação afirmativa (AA) como a provisão de algum tipo de vantagem (favorecimento, preferência) oferecida a membros de grupos sub-representados no decorrer de processos de seleção para posições sociais desejadas. A vantagem pode assumir diversas feições. Pode consistir, por exemplo, na reserva de vagas a serem preenchidas por meio de processos seletivos separados; ou também na concessão de uma pontuação inicial maior (ou estabelecimento de um mínimo menor) em processos seletivos universais. Todavia, como regra, sempre possui o efeito de aumentar o número de membros de um grupo sub representado selecionado para ocupar posição social de relevo (Weisskopf, 2008, p. 35).

Uma das ações afirmativas mais conhecidas é o sistema de cotas, nesse sistema, é reservada “uma quantidade de vagas para o grupo beneficiário da ação afirmativa que não compete com os demais sujeitos que desejam ocupar a mesma posição” (Crosara, 2017, p. 50-51) e outro sistema é conhecido como vantagem adicional em que o beneficiário “compete com os demais sujeitos, mas recebe uma vantagem adicional permitindo-lhe uma maior competitividade.” A regulamentação do sistema de cotas no Brasil, aconteceu com a publicação da Lei 12.711/2012, mas a adoção de algumas políticas afirmativas por meio de reserva de vagas já acontecia em universidades.

Nesse processo de se buscar entender as experiências e, principalmente as necessidades dos surdos, e não apenas os surdos, deu-se origem ao Programa de Ações Afirmativas. Afinal, para assegurar que os surdos não apenas tenham acesso à universidade, mas também ao conhecimento por meio da interação verbal – crucial para expandirem-se os círculos sociais, o conhecimento do mundo e o desenvolvimento cognitivo –, é necessário que se implementem ações afirmativas. Essas ações devem garantir, em primeiro lugar, a presença contínua de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, não apenas ocasionalmente ou para esclarecer dúvidas, mas de forma permanente nas salas de aula. Isso assegurará que a troca de conhecimento entre alunos e professores, assim como entre os próprios alunos, seja efetiva, conforme estipulado pelo Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

Conforme o Art. 23 do Decreto nº 5.626, é essencial a aquisição de equipamentos e tecnologias que proporcionem legendas e, por fim, garantir-se a presença de pessoas capacitadas na Língua Brasileira de Sinais nos postos de atendimento ao alunado surdo. De acordo com o Artigo 26 do mesmo decreto, no Inciso 1º, “As instituições de que trata o caput devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação em Libras”.

Outras ações de políticas afirmativas dizem respeito ao apoio psicológico, social e financeiro. O surdo adentra em uma universidade predominante ouvinte, num ambiente novo, muitas vezes geograficamente distante de sua família e amigos, tende a sentir-se isolado, momento no qual o apoio social e psicológico se torna imprescindível. O apoio financeiro também é muito importante, pois, mesmo quando a universidade é gratuita, mas a família possui uma renda limitada, o acadêmico precisa buscar alternativas para dar conta de suas despesas pessoais, algo que, para o surdo, naturalmente, envolve um desafio muito maior. Por isso, políticas de ações afirmativas são cruciais para a permanência do surdo no Ensino Superior.

Os obstáculos poderiam ser mais facilmente vencidos com a ajuda de políticas de ações afirmativas. Transfiro das entrevistas algumas dificuldades que reforçam a necessidade de ações

afirmativas pensadas a partir das necessidades do surdo. “A consequência de se inserir o sujeito em posições que lhe são historicamente negadas é a de modificar efetivamente a sua vida e criar um padrão novo dentro do seio social” (Crosara, 2017, p. 53).

Da ideia de se modificar a forma como a sociedade se relaciona com a diversidade e com o pluralismo surge a característica preventiva da ação afirmativa, pois a partir do momento que ocorre uma mudança significativa e se inicia a reversão do quadro de exclusão, as situações discriminatórias deixam de acontecer, evitando não só a sua reprodução como os seus efeitos (Crosara, 2017, p. 54).

As escolhas dos entrevistados pelos cursos superiores apresentaram alguns obstáculos, os três concluíram cursos que não foram sua primeira opção. Ainda existe uma concepção muito forte de que surdo é um sujeito sem capacidade, portanto sem poder de escolha:

Até hoje a sociedade tem uma perspectiva do surdo como sujeito sem capacidade, sem poder de escolhas e com muitas dificuldades. Vimos, na entrevista com a professora Francielle, o seu desejo de estudar Medicina, mas como esse rótulo de incapacidade a influenciou a escolher outro curso, que se associava à área da saúde, algo construído socialmente e que, por tempos, foi abstraído (Branco, 2019, p. 46).

Destaco aqui, que a acessibilidade linguística é uma ação afirmativa fundamental para o acesso e permanência do surdo no Ensino Superior, que, somada ao sistema de cotas, apoio financeiro e psicológico, fornecem melhores condições de sucesso acadêmico ao surdo. A acessibilidade linguística se dá pela presença do intérprete, mas também pela disseminação da Libras no ambiente acadêmico. A seguir, os entrevistados, através dos seus relatos, confirmam a importância do intérprete na acessibilidade linguística e, também, que a disseminação de Libras favorece o acesso e permanência no Ensino Superior.

Esse recorte da pesquisa de Branco (2019) corrobora o que os entrevistados relataram sobre suas experiências em relação à escolha dos cursos. As escolhas esbarram nas dificuldades de acessibilidade linguísticas, reduzindo drasticamente as opções e as possibilidades. Constato algumas lacunas entre a Língua Portuguesa e a Libras: por exemplo, existem palavras técnicas que não possuem correspondência com a Língua de Sinais. Essa barreira foi descrita pela entrevistada Maria:

[...] quando comecei a estudar no curso acadêmico de Sistema de Informação. Essa área é difícil porque não possui tradução e interpretação. Há linguagem própria da área de Informática, tem muitas palavras que podem ser traduzidas na escrita, mas não possuem sinais específicos, o que é um problema maior,

pois a maioria dos intérpretes não possui conhecimento na área da tecnologia, muitos não têm conhecimento algum. Às vezes, é difícil, porque apenas uma pessoa conhece a área da tecnologia, mas a maioria não tem experiência. Há um pouco de limitação para tentar entender algumas coisas. Além disso, o grupo de colegas surdos compartilha o desafio de fazer trabalhos em casa, e os professores tentam ajudar, durante as palestras, a adaptação do intérprete. Por isso, a tradução principal aqui na área está gradualmente melhorando. Por isso, o grupo da comunidade surda está criando sinais próprios da área da tecnologia, o que ajudará o profissional tradutor/intérprete, a ser capaz de interpretar desde o início da graduação até a formatura. Não se trata apenas de se formar, mas de adquirir conhecimento para compreender os sinais específicos da área da tecnologia.

Cechinel (2005) já trazia em seus estudos que a criação de um código entre intérprete e aluno ajuda a aproximar a dimensão verbal e a dimensão visual, favorecendo a equivalência da informação. Nesse movimento, palavras-chave que até então não existiam em Libras são criadas, aumentando o arsenal linguístico do surdo. A questão, de que muitas palavras não encontram tradução em Libras, é uma barreira existente para a compreensão dos conhecimentos e conteúdos estudados.

Lucas também relatou as dificuldades da interpretação realizada pelos intérpretes, quando este tinha opinião divergente à do professor e quando o professor responsabilizava o intérprete pelo desempenho do aluno. Por fim, Lucas falou dos diferentes perfis de professores e da falta de empatia deles em relação aos alunos.

O fato de muitos professores, das mais diferentes disciplinas, não possuírem conhecimento mínimo da Libras, torna a figura do intérprete o único recurso de apoio disponível (Lima, 2021). Entendo que apenas a presença de intérpretes de Libras em salas de aula não é suficiente para garantir a inclusão do surdo, o professor também tem um papel fundamental nesse processo. Para o professor, pequenas atitudes de cuidado e respeito podem passar despercebidas, afinal a dificuldade é do surdo e não dele, mas, nesse caso, caberá ao intérprete ou ao surdo lembrar o docente acerca da necessidade desses pequenos cuidados. A comunicação escassa entre alunos surdos, professores e colegas ouvintes coloca os primeiros em uma situação de dependência, uma verdadeira luta pela sobrevivência nesse ambiente.

Ele se refere a ‘aula de ouvintes’, um contexto que o coloca em posição de quem ‘luta para sobreviver’. Esse é um aspecto muito importante, porque o esforço de um estudante universitário deveria estar situado na aprendizagem e não em uma ‘sobrevivência’, entendida aqui como a possibilidade de continuar existindo como sujeito que reconhece a si mesmo em uma cultura e identidade surdas (Bisol *et al.* 2010, p. 157).

Maria, por sua vez, identificou que um dos maiores problemas enfrentados por ela no percurso acadêmico foi a descontinuidade do serviço de intérpretes durante as diversas greves

dos técnicos da universidade pública. Também relatou que existem cursos cujos termos técnicos não possuem significados na Libras, dificultando a aprendizagem dos surdos, mas que, diante dessa dificuldade, surdos e intérpretes procuram criar sinais próprios para esses termos.

A questão da eficiência e importância do intérprete também foi apontada por Bisol (*et al.*, 2010, p. 153), segundo o estudo realizado pelos autores, o intérprete “deve ser capaz de perceber as dificuldades do aluno surdo e de descobrir caminhos e métodos para atenuá-las”. Essa constatação amplia exponencialmente a importância desse profissional para o surdo e aumenta, na mesma proporção, a sua responsabilidade. Nesse contexto, o perfil do intérprete tem suas especificidades, indo além da pura e simples tradução de duas línguas, atravessando por habilidades de respeito, empatia, compromisso e cuidado. Um exemplo disso se encontra na fala de Maria: “o grupo da comunidade surda está criando sinais próprios da área da tecnologia, o que ajudará o profissional tradutor/intérprete a ser capaz de interpretar desde o início da graduação até a formatura”. Para a criação de sinais próprios, a ajuda dos intérpretes é fundamental e o seu acompanhamento, do início da graduação até a formatura, seria o mais indicado para a melhor performance dos surdos. É nesse cenário que destaco que a primeira política de ação afirmativa relacionada ao acesso e permanência do surdo no Ensino Superior está, sem dúvidas, relacionada à acessibilidade linguística, principalmente à garantia do intérprete de Libras.

Para avaliar a questão do processo de inclusão dentro das instituições que os entrevistados frequentaram, procurei saber se eles tiveram acesso ou conheciam ações afirmativas para a comunidade surda. Lucas revelou o oposto: como primeiro aluno surdo no curso escolhido, foi aconselhado a escolher outra universidade, mais preparada para receber o aluno surdo, mas que o curso não era o que gostaria de fazer. Para ele, é “importante entender essas diferenças e unir a comunidade surda para compartilhar experiências sobre qual lugar é melhor. Pode ser uma faculdade particular ou gratuita. É necessário compartilhar essas experiências”. Muitas vezes, o receio de não ter apoio afasta os sujeitos surdos a querer ingressar no Ensino Superior. Nós sabemos que, em grande parte das universidades, há políticas afirmativas para o acesso e permanência, mas essas políticas não são conhecidas por muitos candidatos. Ainda no caso de Lucas, ele, como primeiro acadêmico surdo, inaugurou um processo de reestruturação da sua universidade para atender as especificidades dos acadêmicos de grupos minoritários e historicamente excluídos. Posso perceber que Lucas não conhecia políticas afirmativas na universidade, até mesmo porque, na universidade dele, essas políticas não são divulgadas, o que produz a sensação de inexistência. Com base no seu relato, foi sua persistência, mais do que outro incentivo, que resultou na conclusão do seu curso.

Maria escolheu o curso já tendo em vista a acessibilidade oferecida pela instituição, embora, em sua resposta, ela tenha se referido apenas à presença da intérprete: “Então, sobre ações afirmativas, é pedir intérprete dentro da sala de aula, certo?”. Mesmo assim, foram relatadas algumas dificuldades. Nesse mesmo sentido, pudemos perceber que a resposta de Cláudio também faz referência à presença de intérpretes como ação afirmativa: “Então, o movimento da comunidade surda depende da verba do governo? Sim, documentos e licitações já erraram, deixando-nos um ano sem intérprete” (Claudio). As ações afirmativas não se resumem ao serviço de intérprete, sendo mais abrangentes e diferentes em cada universidade.

4.3 CONDIÇÕES E POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Seguindo a lógica de que se a educação básica é um grande desafio para alunos surdos, o Ensino Superior tem essas dificuldades aumentadas exponencialmente. É consenso que uma boa parcela de alunos que ingressam na Educação Básica fica pelo caminho, desistem, ficam à margem, conforme os dados apresentados anteriormente na introdução deste capítulo. A defasagem na Educação Básica tem seus desdobramentos no ensino superior e, se o número de ingressantes surdos é preocupante, o que esperar do número de concluintes deste público?

Dos diversos fatores destacamos: escolarização básica precária, não formação e desconhecimento dos profissionais das instituições sobre as especificidades da surdez e a comunicação precária entre surdos e ouvintes, sobretudo entre os professores e os alunos surdos (Rocha, 2021, p. 42).

Solicitei que fossem sugeridas estratégias para melhoria do acesso e permanência do surdo na universidade: Lucas acredita que, para isso, deve-se contar com a participação do surdo e intérpretes trabalhando junto com as reitorias, propondo melhorias na metodologia das aulas, mesmo que isso signifique quebrar paradigmas de professores mais antigos. Também afirmou que a divulgação da política de inclusão, oferecida pelas universidades, pode ajudar muito para que o candidato possa fazer uma boa escolha.

Quando se fala de possibilitar às pessoas surdas o acesso ao conhecimento produzido historicamente, não se trata apenas de transpor do Português para a Libras os conteúdos. A questão é: a cultura surda, além de ser construída pelos sujeitos surdos, precisa de alguma forma ser perpetuada e transmitida de forma sistematizada pelas instituições de ensino. Para tanto, é fundamental a ‘criação de um currículo para o aluno surdo’ e a inclusão de conteúdos da cultura surda neste currículo, mesmo porque, alunos ouvintes também terão acesso a ele (Rocha, 2021, p. 43).

Maria mencionou a questão dos intérpretes, em número e qualidade suficientes para atender os acadêmicos surdos, mas, para ela, nada substitui a conversa entre os seus pares. A conversa entre os surdos flui com naturalidade e a interação entre eles ajuda muito na troca de experiências e conhecimento. Claudio sugeriu maior agilidade nos processos de contratação dos intérpretes e melhores propostas e salários mais atrativos para esses profissionais.

Solicitei que fosse destacado algum aspecto relevante do percurso acadêmico: Lucas ressaltou que sente falta de formação continuada para os surdos em cursos ou palestras de pouca duração. Também relatou que sente falta de uma interação maior entre a comunidade surda, por meio da qual haja troca de experiências, pois, “a compreensão que os sujeitos surdos terão no contato com outros surdos que experimentaram a cultura surda e atingiram a partir dessa experiência a consciência de que, ao mesmo tempo em que fazem parte de um todo, são sujeitos com individualidades próprias” (Rocha, 2021, p. 43). Claudio mencionou as poucas opções de cursos acessíveis aos surdos, sendo que a maioria acaba optando por Letras/Libras por não conseguir ingressar em outras áreas. O contato entre os membros da comunidade surda é fundamental para o seu fortalecimento, não apenas pensando na educação formal, mas enquanto espaço de luta, resistência e reafirmação de identidade e cultura.

A criação de associações de surdos é apenas um exemplo disso e, curiosamente, todas elas surgiram depois de ter sido imposta a oralidade nas escolas. Dessa perspectiva, resulta no mínimo paradoxal que continuem sendo consideradas guetos e não espaços libertos do controle relativo à deficiência. Atualmente, as lutas pelos direitos humanos e pelo direito específico que têm os surdos à aquisição de uma primeira língua constituem somente a face formal dessa resistência (Skliar, 1998, p. 46).

Dada a importância do curso de Letras/Libras, percebo por que este se constitui na escolha da maioria dos surdos. De acordo com Branco (2019, p. 53):

Trato, mais especificamente, sobre os surdos, que se propõem então a uma nova caminhada, também influenciados e igualmente tocados pela mídia, que buscam uma formação no curso de Letras Libras – não só por questões relacionadas ao trabalho, mas, igualmente, também pelas novas possibilidades de oportunidades em suas vidas.

O curso Letras/Libras tem a prerrogativa de estudar com profundidade a Língua de Sinais, “num movimento constante de absorção da cultura, da compreensão dos mundos – dos surdos e dos ouvintes” (Branco, 2019, p. 52). “Não se trata apenas de ensinar Libras, trata-se de entendê-la em suas dimensões” (Rocha, 2021, p.43). A apropriação da Libras é a ferramenta

que permite o acesso do surdo ao seu contexto e que tem relação com a transformação pessoal, de modo que, com isso, o “[...] surdo constrói sua cultura na condição de sujeito surdo, mas para isso, ele precisa ter a Língua de Sinais, pois através dela se apropria da cultura surda e que é construído dentro da comunidade surda” (Branco, 2019, p. 54).

Rocha (2021, p. 42) destaca que:

Algumas universidades públicas, como a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade Federal de São Carlos e a Unicamp, têm projetos exitosos que, de fato, garantiram ao aluno surdo e também aos ouvintes o acesso a Libras, políticas que contribuem muito na construção de uma educação bilíngue que tem continuidade da universidade ou, na maioria dos casos, que se acessa a partir da universidade.

As condições e possibilidades para a formação de surdos no Ensino superior estão intimamente ligadas às ações afirmativas já mencionadas diversas vezes neste estudo, e trago aqui um exemplo o estudo de Rocha (2021), em sua dissertação de Mestrado, Educação De Pessoas Surdas E Ensino Superior: Por Um Projeto De Acesso, Permanência E Pertencimento, em que analisa as condições de acessibilidade e permanência do surfo nas Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). No caso da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar):

[...] vejamos como tais iniciativas, conseqüentemente, apontam para diminuição das barreiras educacionais enfrentadas pelos alunos surdos. Desde então, a universidade vem promovendo ações e lançando projetos voltados a toda comunidade acadêmica e também a outras pessoas. São cursos de extensão, cursos online, oficinas. Tais medidas, em cumprimento das leis de reconhecimento e adoção da Libras no currículo, pensam o aluno surdo desde a Educação Básica – quando garante formação mínima aos licenciados – até o Ensino Superior, quando garante intérpretes para acompanhamento do aluno surdo no curso de escolha do mesmo, professores especialistas na área de linguística e Libras, oferta para toda a comunidade acadêmica como forma de garantir que todos se comuniquem, nas duas línguas oficiais brasileiras (Rocha, 2021, p 45).

É muito importante que professores universitários tenham conhecimento de Libras. Esse conhecimento será capaz de estreitar a relação entre professor e aluno, na medida em que o professor poderá compreender melhor o surdo, sendo capaz de identificar o progresso do seu discente e se a estratégia utilizada está sendo adequada para que o surdo consiga acessar o conhecimento que está sendo desenvolvido. Essa também pode ser uma ação afirmativa a ser desenvolvida nas universidades: expandir a Libras entre os professores e outros servidores, de forma gratuita e de adesão voluntária.

Mesmo que o professor saiba língua de sinais, também vai necessitar de estratégias adequadas, e de um vocabulário específico para comunicar certos conceitos. Ainda é bastante frequente que termos técnicos ou científicos não tenham um correlato em Libras, uma vez que só recentemente as comunidades surdas vêm tendo acesso a estes níveis de conhecimento (Caetano; Lacerda, 2011, p. 59).

Rocha (2021) ainda argumenta que a Libras em muitos cursos de Pedagogia, citando o curso oferecido pela UFSC, é oferecido sem a garantia de intérprete e o pedagogo/professor irá apresentar Libras para os discentes de forma precária e à distância, com um número de aulas insuficientes para contribuir minimamente para a compreensão de uma Língua tão complexa e importante. Para Rocha (2021, p.49),

[...] a Libras tem sua própria estrutura e não é, de forma alguma, uma redução do Português. Isto implica, como é deixado claro para os alunos, que essas diferenças linguísticas precisam ser devidamente tratadas nos currículos, de forma relacionada mais evidenciando suas especificidades, exigem assim, mudanças práticas e estratégicas.

Nesta análise, pude constatar que a formação do surdo no Ensino Superior está mergulhada em questões conflituosas, merecedora de muitos debates, estudos e pesquisa, para que políticas públicas de inclusão sejam repensadas sob a ótica dos sujeitos surdos, dando-lhes a prerrogativa de sujeitos autorizados a falar e a conduzir a delineação dessas políticas. O debate sobre a educação bilíngue deve romper os limites dentro da comunidade surda e se instalar nos debates sobre a educação em todos os seus níveis. Assim, em vista da qualificação de profissionais surdos, defendo a educação dos surdos enquanto um direito a ser assegurado nos mais elevados níveis de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando aceitei o desafio de abordar um tema tão complexo, mas com o qual me identifiquei profundamente, eu imaginava percorrer um caminho bastante árduo, mas, ao mesmo tempo, gratificante, pois estaria dando um passo a mais na busca de abrandar as minhas inquietações sobre as dificuldades que os alunos enfrentam no Ensino Superior. A pesquisa pautou-se no problema de pesquisa, que, resumidamente, buscou responder a seguinte questão: quais as condições de possibilidade para que os sujeitos surdos invistam na formação profissional, considerando-se distintos cursos em nível superior? Para tal, organizei o seguinte objetivo: **identificar, analisar e discutir as condições de possibilidade de formação profissional no Ensino Superior aos alunos surdos**, para o qual busquei autores que já haviam pesquisado sobre o tema e, para minha felicidade, encontrei uma produção científica rica e um expressivo número de autores envolvidos neste debate, fato que me surpreendeu.

Esse diálogo, construído ao longo deste estudo, no qual participaram entrevistados, pesquisadores e os autores consultados para embasar o tema, foi enriquecedor e, ao mesmo tempo, mais uma importante oportunidade de registrar as ideias, inquietações e percepções do surdo em relação ao acesso e sua permanência no Ensino Superior. Um acesso e permanência marcado pelo desafio da acessibilidade linguística como foco principal, desafio que acompanha o surdo em toda a sua trajetória de vida.

Vejo, com certa preocupação, a falta de engajamento dos surdos na causa da comunidade surda, haja vista minha busca por surdos que quisessem participar da pesquisa. Convidei várias pessoas, mas obtive um tímido retorno. Isso me angustiou, pois a participação neste estudo, e em outros na área, pode ser decisiva no intuito de se construir um panorama que auxilie na construção de políticas públicas para o surdo, tanto no acesso à educação, mercado de trabalho e participação político-social.

Quando abordei os Aspectos Culturais e Linguísticos da Comunidade Surda: Estudos Surdos, autores como Skliar (1998), Miranda (2001), Silva (2000), Strobel (2007), Karnopp (2013) entre outros, ajudaram-me a desenhar o pano de fundo que serviria para a análise das entrevistas, levando em conta os conceitos relativo ao ser surdo, ou seja, a construção da identidade, considerando a cultura surda inserida e afetada pela cultura predominantemente ouvinte. Esse aspecto é fundamental para se compreender o surdo na sua especificidade cultural e linguística. O fato de não ouvir não incapacita o surdo, o que o incapacita é a impossibilidade de acessar a Libras como sua primeira língua e acessar a cultura dos seus pares, para que possam desenvolver o sentimento de pertencer a um grupo cultural de sujeitos que compartilham de

ideias, pensamentos, linguagem, cultura, desafios parecidos. Essas considerações estão confirmadas pelos entrevistados em seus relatos, nos quais pude identificar a dificuldade enfrentada por eles em ambientes nos quais não havia contato com outros surdos para que pudessem compartilhar suas experiências. Os surdos, que tiveram contato com seus pares, conseguem afirmar sua identidade com mais propriedade e facilidade. O debate sobre a educação bilíngue deve romper os limites dentro da comunidade surda e se instalar nos debates sobre a educação em todos os seus níveis.

As ideias e conceitos sobre a educação de surdos, a partir da política de inclusão escolar, interferem sobremaneira na acessibilidade linguística. O que ocorre é que, por muito tempo, o sujeito autorizado a falar sobre surdez não foi o sujeito surdo, por isso as políticas de inclusão nem sempre conseguiram obter qualquer sucesso. O sujeito autorizado a falar sobre surdez é o surdo, conhecedor da sua cultura e identidade, dos seus desafios e de suas necessidades. Para entender melhor esse panorama, dialoguei com Cardoso (2013), Cechinel (2005), Formozo (2013), Kraemer (2020), Lodi (2013, 2021), Martins e Napolitano (2017). O retrato dessas políticas foi pintado pelos entrevistados, demonstrando suas falhas nos percursos por eles percorridos. Mesmo assim, posso perceber que, embora lentamente, as mudanças estão acontecendo, razão pela qual, pensando em um processo mais célere e permanente, a comunidade surda precisa fortalecer sua atuação nos espaços de debate, bem como nos espaços de pesquisa. Nesse sentido, vejo, como muito positiva, o crescente número de publicações de autores surdos ou que abordam temáticas a esse respeito.

Diante do exposto, as conquistas alcançadas não apenas nos motivam a intensificar a mobilização, mas também nos mostram que é possível construir uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva para todos, sejam ouvintes ou surdos. É fundamental reconhecer que a diversidade enriquece o ambiente social, e que a inclusão deve transcender todas as diferenças. Ao reforçar esses valores, damos um passo importante rumo a uma convivência mais harmoniosa e equitativa

Já sobre a formação dos surdos no Ensino superior, dialoguei com Kraemer (2020), Pokorski (2020), Branco (2019), Cechinel (2005), Lima (2021) e Daroque (2011), entre outros, que colaboraram com a reflexão e validaram o que foi trazido pelos entrevistados. As informações e constatações levaram-me à construção de um panorama já previamente delineado pelos autores e confirmado pelos entrevistados por mim própria. A inclusão vai além da presença física. Não basta assegurar o acesso ao espaço acadêmico, é essencial implementar estratégias que superem as barreiras linguísticas e pedagógicas, garantindo um processo que se configure em um percurso acadêmico qualificado e inclusivo. Um movimento que, para além

do desenvolvimento humano, produz efeitos na ampliação de habilidades e capacidades dos acadêmicos surdos.

Para concluir, reafirmo a necessidade de investimentos na pesquisa sobre a cultura surda e outros temas referentes ao surdo, para que se possam construir estratégias e políticas públicas que promovam a inclusão efetiva do surdo, evidenciando sua identidade e capacidade, no sentido de afirmar e transcender sua limitação auditiva.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ-NOËL, Roth. **Políticas públicas**: formulación, implementación y evaluación. Bogotá: Ediciones Aurora, 2002.

BISOL, Cláudia Alquati et al. Estudantes Surdos No Ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010.

BRANCO, Bruna da Silva. **Língua de Sinais como Objeto de Consumo e a Formação em Letras Libras como Investimento em Capital Humano**. 2019 Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Decreto n. 7.612 de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRITO, Fábio Bezerra de. O Movimento Surdo no Brasil: a busca por direitos. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 766-769, ago. 2016.

CARDOSO, Ana Claudia Ramos. **Discursos sobre a Inclusão Escolar**: governmentação docente e normatização dos sujeitos surdos pelo Atendimento Educacional Especializado. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **Breve História dos surdos no Mundo e em Portugal**. Lisboa: Surd'universo, 2007.

CECHINEL, Lenita Cecconi. **A inclusão do aluno surdo no ensino superior: o uso da Língua Brasileira de Sinais como meio de acesso ao conhecimento científico**. 2005. Dissertação (Mestrado) – UNIVALI, Itajaí, 2005.

CISLAGHI, Renato. **Do modelo presencial para o modelo a distância: variáveis endógenas e os riscos de evasão nos cursos de graduação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CROSARA, Daniela de Melo. **A política afirmativa na educação superior: contributos e dilemas do sistema de cotas da Lei nº 12.711/2012**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

COUTINHO, Diogo R. **Direito, desenvolvimento e desigualdade: a dimensão jurídica das políticas sociais**. 2010. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DAROQUE, Samantha Camargo. **Alunos Surdos No Ensino Superior: uma discussão necessária**. 2011. Dissertação (Mestrado) – UNIMEP, Piracicaba, 2011.

FERNANDES, Sueli. **Avaliação em Língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2007.

FORMOZO, Daniele de Paula. **Discursos sobre pedagogias surdas**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GUTMANN, Amy. How affirmative action can (and cannot) work well. In: POST, Robert; ROGIN, Michael (Ed.). **Race and representation: affirmative action**. New York: Zone Books, 1998.

HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, Stuart (Ed.). **Representation cultural representations and signifying practices**. London: Sage/Open University, 1997.

HALL, Stuart, **A identidade cultural na pós modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censup - Censo da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: http://sistema.censosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2017/. Acesso em: 30 jun. 2024.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções Culturais em Língua Brasileira de Sinais (Libras). **Letras de Hoje**, Porto Alegre v. 48, n. 3, p. 407-413, jul./set. 2013.

KARNOPP, Lodenir Becker; ZANINI, Joseane Veloso; POKORSKI, Juliana de Oliveira. Narrativas sobre a Docência na Educação de Surdos. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 40, n. 3, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/42965>. Acesso em: 27 jun. 2024.

KENSKI, Vani Moreira, **Educação e tecnologias o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2015. (Coleção Papirus Educação).

KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; PONTIN, Bianca Ribeiro. Cidadania linguística e a educação de surdos. **Educação, Cultura e Sociedade**, Mato Grosso, v. 10, n. 2, p. 2-20, jul./dez. 2020.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. 95 p.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. **Língua brasileira de sinais–Libras**. 2011.

LARROSA Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Traduzido por João Wanderley Geraldi, Cristina Antunes. São Paulo: Editora Autêntica, 2016. 176 p.

LIMA, Marisa Dias. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos**. Orientadora: Lázara Cristina Silva. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

LIMA, Márcia Dias. **As políticas de acessibilidade dos livros didáticos em libras**. Orientadora: Lázara Cristina da Silva. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

LIMA, Maria Aldenora dos Santos. Identidades, Culturas E Diferenças: desafios e perspectivas da inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais; Mumbai, v. 7, n. 3, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/26663>. Acesso em: 02 ago. 2024.

LIMA, Clevisvaldo Pinheiro; QUEIROZ, Anesio Marreiros Marreiros. Do Instituto Dos Surdos-Mudos, Em 1857, À Lei 14.191/2021: Um Estudo Sobre As Políticas Educacionais Para Surdos No Brasil. **ETD – Educação Temática Digital**,| Campinas, v. 26, e024026, 2024.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-56, 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educación en Lengua de Señas Brasileña: un derecho de los sordos a ser garantizado. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 22, n. 2, p. 316-330, 2021. DOI: 10.26512/les.v22i2.40916.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Formação de professores de língua brasileira de sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação. **Educação e Filosofia**, v. 29, n. 1, p. 279-299, 2015.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACHADO, Paulo César. Integração / Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais [...]**. Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10 p.

MARCON, Andréia Mendiola. O papel do tradutor/intérprete de Libras na compreensão de conceitos pelo surdo. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <https://www.revel.inf.br/files/644681b81f2cb7f90f93b613729ef637.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MARTINS, Diléia Ap.; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Exame Nacional do Ensino Médio e acesso de estudantes surdos ao Ensino Superior Brasileiro. **Pro-Posições**, v. 26, n. 3, p. 83-101, set./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-730720150780>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; NAPOLITANO, Carlo José. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. esp. 3, p. 107-126, dez. 2017.

MESQUITA, Leila Santos. Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao Ensino Superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 255-273, jan./mar. 2018.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. **Comunidade dos surdos**: olhares sobre os contatos culturais. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

MOORE, David. **A Estatística Básica e sua prática**. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. 1. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 13-26.

MOURÃO, Claudio H. N.; BRANCO, Bruna S. Educação de Surdos: reflexões acerca da educação de surdos no Brasil, estamos retrocedendo aos paradigmas do congresso de Milão?. **Espaço**, Rio de Janeiro, v. 57, p. 31-48, 2022.

MÜLLER, Janete Inês; STÜRMER, Ingrid Ertel; KARNOPP Lodenir Becker; THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue Para Surdos: Interlocação Entre Políticas Linguísticas e Educacionais. **Nonada: Letras em Revista**, v. 2, n. 21, outubro de 2013.

NUNES, Getulio Tadeu. **Abordagem do Marketing de Relacionamento no Ensino Superior**: um estudo exploratório. 2005. 149 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102362/225160.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 ago. 2024.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108. p. 739-760, out. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302009000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 set. 2020.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **O ser e o estar sendo surdo**: Alteridade, diferença e identidade. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, n. 5, p. 217-226, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1282/4249>. Acesso em: 29 ago. 2023.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Educação e Ações Afirmativas entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

PNS 2019: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 26 ago. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia>. Acesso em: 11 ago. 2024.

POKORSKI, Juliana de Oliveira. **Narrativas Surdas De Percursos Acadêmicos**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

REIS, Flaviane. **A docência na educação superior**: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos. Orientadora: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda. 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. Orientadora: Ronice Müller de Quadros. Co-orientadora: Maura Corcini Lopes. 2010. 164 f.: il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2010.

ROCHA, Valmici Musquine de Brito. **Educação de Pessoas Surdas e Ensino Superior: Por um Projeto de Acesso, Permanência e Pertencimento**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2021.

RODRIGUES, Carlos Henrique; SANTOS, Silvana Aguiar. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos. **Tradução em Revista**, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34535/34535.PDF>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKLIAR, Carlos. **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 7-32.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; MACIEL, Carina Elisabeth. Expansão da educação superior: permanência e evasão em cursos da universidade aberta do Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 175-204, out./dez. 2016.

STROBEL, Karin Lilian. História dos Surdos: representações ‘mascaradas’ das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice Muller; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios não registrados na história**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina; SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Campinas: Editores Associados, 2021.

THOMA, Adriana da Silva. Educação de Surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos de inclusão. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A Invenção da Surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 107-131, maio/ago. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Introdução. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

VENTURINI, Anna Carolina. Formulação e Implementação Da Ação Afirmativa Para Pós-Graduação do Museu Nacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144438>. Acesso em: 02 ago. 2024.

VIEIRA, Rosângela Souza. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/estudante. **Revista Brasileira De Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/233>. Acesso em: 02 jul. 2024.

WEISSKOPF, Thomas E. **A experiência da Índia com ação afirmativa na seleção para o ensino superior**. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JR, João (Org). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p. 35-60.

WITCHES, Pedro. Vulnerabilidade linguística e educação de surdos. **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 203-221, jan./abr., 2020.

APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista

1. Relate como você percebe a sua experiência escolar na educação básica (Ensino Fundamental e Médio). Quais os pontos marcantes em suas vivências escolares? Quais as interações que você estabeleceu com a Língua de Sinais? Como era a sua interação com os colegas? Eram surdos ou ouvintes?
2. Como você percebe que a sua formação na educação básica possibilitou seu acesso ao Ensino Superior?
3. Qual é a sua formação em nível superior?
4. Em que período ocorreu esta sua formação?
5. Quais os motivos que te levaram para a escolha desse curso?
6. Podes contar como foi o percurso acadêmico? O que foi produtivo para a sua formação? Disciplinas que contribuíram para o seu campo de atuação atualmente, quais as principais dificuldades encontradas?
7. Quanto tempo você levou para concluir o curso? Você trocou de curso ou permaneceu no mesmo? Entre outras informações, o que você gostaria de destacar.
8. Na universidade que você frequenta ou frequentou, você procurou conhecer as ações afirmativas desenvolvidas, procurou participar da construção das mesmas, se envolveu nas demandas da comunidade surda? De que forma?
9. Na sua concepção, o que poderia ser feito para melhorar o acesso, a permanência, a experiência e o aprendizado do sujeito surdo no Ensino Superior?
10. Gostaria de destacar algum aspecto em relação ao seu processo de formação em nível superior?

APÊNDICE B – Carta-Convite Encaminhada aos Sujeitos da Pesquisa

Prezado/a

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa **Narrativas sobre a formação dos sujeitos surdos no Ensino Superior**, desenvolvida por Luciana Pereira Vaz, aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e orientada pela profa. Dra. Graciele Marjana Kraemer, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Neste momento, uma das atividades elaboradas pela pesquisadora é a construção do corpus empírico para o desenvolvimento da referida pesquisa. Esse convite tem por objetivo a produção de narrativas de sujeitos surdos sobre a sua formação no Ensino Superior.

Sua participação na pesquisa contribuirá para a escrita da Dissertação de Mestrado em Educação, artigos científicos e demais produções sobre o tema, que serão divulgados em periódicos e eventos de pesquisa na área da Educação.

Assume-se o compromisso de realizar uma devolutiva aos participantes quanto aos resultados e ao produto desenvolvido. Segue em anexo via na íntegra do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde constam os contatos para eventuais dúvidas e esclarecimentos que sejam necessários.

Atenciosamente,

Graciele Marjana Kraemer
Professora do PPGEDU/UFRGS

Luciana Pereira Vaz
Mestranda em Educação

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O Sr. (Sra.) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Narrativas sobre a formação dos sujeitos surdos no Ensino Superior**, desenvolvida por Luciana Pereira Vaz, aluna do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e orientado pela profa. Dra. Graciele Marjana Kraemer, professora do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DEE/FACED/UFRGS).

Esta pesquisa possui como questão norteadora a produção de narrativas de docentes sobre as condições de possibilidade para a formação dos sujeitos surdos no Ensino Superior. Para isso, propõe-se no estudo problematizar as condições de possibilidade para os sujeitos surdos na escolha de determinada formação profissional no Ensino Superior. A partir dessa problemática, objetiva-se identificar, analisar e tensionar as condições de possibilidade para os sujeitos surdos na escolha de determinada formação profissional no Ensino Superior.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido(a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine, ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Sua participação nesta pesquisa ocorrerá de forma anônima, caso deseje, e voluntária, por meio da participação em um questionário a ser respondido eletronicamente. A necessidade de organização de outro questionário será combinada e ocorrerá se você tiver interesse.

Seu nome, enquanto participante, será mantido em sigilo, assegurando assim sua privacidade. Considerando o desenvolvimento da pesquisa de cunho histórico, se desejar, poderemos utilizar seu nome verdadeiro.

Se desejar, você terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, antes, durante e depois da sua participação. De qualquer modo, você receberá uma devolutiva dos resultados, assim que finalizada a pesquisa, e será informado/a das produções decorrentes da(s) entrevista(s), tais como: apresentações públicas em eventos, palestras, periódicos e demais formas de publicização da mesma.

Salienta-se que esta pesquisa pode apresentar como riscos a indisposição e o cansaço, que o participante pode sentir durante a produção das respostas ao questionário, bem como certo desconforto em deixar, o mais evidente possível, seu posicionamento frente a algumas situações que podem surgir durante estes encontros. Sendo assim, você poderá solicitar, a qualquer momento, a retirada de sua participação na pesquisa, não havendo nenhum tipo de penalidade,

caso seja esta sua escolha. Desse modo, caso seu consentimento seja retirado, o pesquisador não poderá mais utilizar seus dados para análise posterior. Ainda, você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação.

Tais riscos serão resolvidos/amenizados com encaminhamentos que garantam cuidados e respeito de acordo com a manifestação do respondente, as quais serão utilizadas apenas para fins científicos; explicações necessárias para responder as questões e garantir a guarda adequada das informações coletadas; respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como aos hábitos e costumes; e garantia de local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras.

Esta pesquisa traz como benefícios diretos aos seus participantes um espaço para reflexão sobre o processo de constituição da subjetividade surda. Como benefícios indiretos, esta pesquisa destaca a oportunidade de analisar os processos de escolarização dos estudantes surdos em uma perspectiva educacional bilíngue.

Você aceita participar, por própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os participantes poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Por fim, caso haja dúvidas ou consultas sobre o presente estudo ou caso considere que sua participação pode gerar algum prejuízo, por favor, comunique-se com o pesquisador responsável da pesquisa ou com o Comitê de Ética da UFRGS, por meio dos contatos:

Pesquisadora: Luciana Pereira Vaz Faculdade de Educação, prédio 12201 Av. Paulo Gama, 110 – Farroupilha Porto Alegre - RS, 90046-900

Porto Alegre - RS, 90046-900 Telefone: (51)82082137

E-mail: renatabourscheidt98@gmail.com

Orientadora: Graciele Marjana Kraemer Faculdade de Educação, prédio 12201 Av. Paulo Gama, 110 – Farroupilha Porto Alegre - RS, 90046-900

Telefone: (51)998995595

E-mail: graciele.kraemer@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS

Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 Prédio Anexo I da Reitoria Campus Centro, Porto Alegre –

RS Telefone: +55 51 3308 3787

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido as minhas dúvidas, eu, _____, declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de minha participação e depoimentos para a pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Luciana Pereira Vaz, a fim de que sejam usados integralmente ou em partes, editados ou não, sem restrições de prazo e citações, a partir da presente data. Da mesma forma, autorizo a sua consulta e o uso das referências em outras pesquisas e publicações, com a ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autoria desta pesquisa.

Autorizo a utilização de meu nome: () Sim () Não

Em caso de anonimato, eu serei identificada com o nome de

Sobre a utilização de minha(s) imagem(s) e voz:

() Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz

() Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz

_____, de _____ de 20_____

Atesto recebimento de uma via assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Assinatura do/a participante da pesquisa

Luciana Pereira Vaz Pesquisadora Responsável
Mestranda do PPGEDU/UFRGS

Graciele Marjana Kraemer
Orientadora Professora PPGEDU/UFRGS

ANEXO A – Transcrição do vídeo da primeira entrevista (Lucas)

Olá, tudo bem? Meu nome é Lucas, meu sinal é esse, e eu sou surdo. Então, estou aqui para responder algumas perguntas para a entrevista da estudante do Mestrado na área de ensino. Vou responder a estas perguntas, está bem.

Respondendo à primeira pergunta: como foi minha relação e experiência escolar na educação básica (Ensino Fundamental e Médio)?

No Ensino Fundamental até o Ensino Médio, minha experiência foi na escola de surdos. Os professores ensinavam de forma bilíngue. Sobre os pontos mais marcantes na minha experiência, foi aprender quatro línguas. Pra quê? Na escola, nos ensinavam as quatro línguas mais importantes para nossa vida: o português, espanhol, inglês e a Libras. Aqui na escola, o ensino era integral, pela manhã e à tarde. Talvez outras escolas de surdos oferecessem aulas apenas pela manhã ou apenas à tarde, mas aqui era de forma integral, da manhã até à tarde. Preciso explicar que nasci na cidade de Santa Rosa, onde havia uma escola de surdos em turno integral. Hoje, moro aqui em Porto Alegre, ok?!

Respondendo à segunda pergunta: como você percebe que a sua formação na educação básica possibilitou acesso à faculdade?

Percebo que era bem organizado, porque, antes, a escola, quando eu era criança, já ensinava como desenvolver o português. Foi um período importante no Ensino Médio, onde o foco é no ensino. Os professores organizam o ensino de forma a nos preparar para acessar a faculdade. Tínhamos português como L2 (segunda língua). Eles ensinavam como passar no ENEM e outros vestibulares. Assim, eu consegui acessar o Ensino Superior.

A metodologia de Ensino Superior é muito diferente. O português é mais difícil, mas conseguimos desenvolver e compartilhar o conhecimento. Eu consegui me desenvolver porque já praticava na escola. Se na escola não tivesse ensinado nada, eu não teria conseguido me desenvolver ou teria desistido do Ensino Superior, porque é muito diferente.

Na faculdade, o período de ensino é diferente. Na escola de surdos, crescemos e vivemos muitos anos compartilhando o ensino, desde pequenos até adultos. No período da faculdade, não temos tanto tempo. O curso dura 4 ou 2 anos, e os professores precisam adaptar estratégias. No final, os professores mudam e talvez não voltem, o que causa variações no ensino.

Respondendo à terceira pergunta, sobre minha formação na faculdade: eu me formei em Gestão de RH. O nome do curso é gestão em recursos humanos. Essa faculdade é particular e fica na cidade de Santa Rosa, onde eu morava antes.

Quarta pergunta: qual foi o período da sua formação?

Eu passei no vestibular na primeira vez em 2014. Passaram-se os anos e, em 2018, me formei. Demorei para me formar porque reprovei em algumas disciplinas, que eram muito difíceis. Por causa dessas disciplinas, demorei mais tempo. Mas meu desenvolvimento foi bom. Se eu tivesse terminado rápido, não teria aprendido nada, mas consegui me desenvolver com a metodologia diferente da faculdade.

Quinta pergunta: por que escolhi esse curso?

Na verdade, antes, ainda na escola, durante o Ensino Médio, fiz um teste vocacional. Esse teste fez perguntas sobre as minhas afinidades, como ter mais contato humano, comunicação, aspectos visuais, e um ambiente mais amplo e diferente, não um lugar fechado. Eu gostava dos cursos de Filosofia e Sociologia também, mas escolhi RH (Recursos Humanos), porque envolve conversar, cuidar e trabalhar dentro de uma empresa, incentivando e apoiando pessoas, inclusive surdos. Por isso escolhi RH e até hoje trabalho bem, alcançando meus objetivos. No entanto, sempre busco trabalhar com tradução em Língua de Sinais e em diversas áreas. Não posso dizer que escolhi este curso porque amo, mas ele me deu oportunidade para meu futuro trabalho e mais prática e crescimento pessoal, e isso está de acordo com meus objetivos.

Sexta pergunta: como o período acadêmico da sua formação ajudou no seu desenvolvimento? quais as principais dificuldades encontradas?

O momento mais difícil foi lidar com os diferentes perfis de professores no Ensino Superior. Na faculdade, é diferente da escola, e os professores não têm o mesmo cuidado com os alunos. Além disso, houve problemas entre o intérprete e o professor, que muitas vezes tinham opiniões divergentes, especialmente quando o professor colocava a responsabilidade pelo desenvolvimento do estudante no intérprete. Isso foi um problema.

Para mim, a maior dificuldade era a metodologia que o professor usava na hora de escrever no quadro. Eu precisava ver o intérprete primeiro, mas acabava perdendo o que estava escrito. Visualizar e aprender o que estavam ensinando era complicado, pois, quando o professor falava, eu precisava esperar para copiar. Isso era bastante complicado.

O problema era que o professor precisava organizar a aula de forma diferente para ajudar na tradução e interpretação. Além disso, o professor precisava garantir que houvesse igualdade entre alunos surdos e ouvintes. Não pode haver desigualdade, pois os ouvintes sempre têm acesso à informação antes dos surdos. Foi assim minha experiência.

Sétima pergunta: quanto tempo você demorou para concluir o curso? Você trocou de curso ou permaneceu? Entre outras informações. Então, durante todo o período da faculdade, eu permaneci firme no curso de RH e nunca desisti. Continuei firme, resisti, estudei e busquei

me desenvolver. Por isso, o meu período de formação foi maior que 4 anos, porque precisei fazer tudo com calma para conseguir me organizar. Você sabe, faculdade particular é cara e, para um surdo, a vida é diferente. Eu tinha que trabalhar para ganhar um salário capaz de pagar a faculdade, o que era mais difícil para mim do que para os ouvintes. Por isso, precisei organizar minha vida em um curto período para poder pagar o curso particular. Minha família me apoiou muito, apesar de ser humilde. Então, a resposta é que meu período de formação foi maior, porque precisei aprender e também conseguir intérprete. Mas, no final, consegui me desenvolver bem.

Oitava pergunta: você procurou conhecer informações e desenvolver a comunidade surda na universidade?

Na verdade, eu percebi que na minha faculdade era difícil para surdos ingressarem. Eu fui o primeiro surdo a acessar aquela universidade, o que foi bom. Mas os problemas na instituição incluíam a estrutura, que ainda não estava adaptada, pois os surdos não tinham direito a acesso em qualquer lugar. Havia falhas no desenvolvimento, que era muito devagar, mas eu sabia que outras faculdades já tinham acesso para surdos e conseguiam se desenvolver bem.

Quando surdos falavam sobre tentar vir para outra universidade porque era melhor, eu não queria, porque a área não era do meu gosto. Escolhi essa, resisti, me cobrei mais incentivo e desenvolvimento até conseguir. Se eu desse significado para outra área do Ensino Superior, talvez estivesse desistindo de quem eu sou.

A comunidade surda precisa escolher locais adequados, como a capital, Porto Alegre, que é diferente do interior de Santa Rosa ou Santa Maria. É importante entender essas diferenças e unir a comunidade surda para compartilhar experiências sobre qual lugar é melhor. Pode ser uma faculdade particular ou gratuita federal. É necessário compartilhar essas experiências, mas o curso que todos gostam, para mim é diferente. Também é importante responder como trabalhar, por exemplo, se em Santa Maria tem faculdade gratuita, tudo bem! Mas eu precisaria me mudar de cidade. Como iria viver? Trabalhar? Conseguir dinheiro? Bolsa estudantil? Será que seria capaz? Esse é um problema também da comunidade surda, que é muito vulnerável.

Nona pergunta: como pode melhorar o acesso e a permanência de pessoas surdas no Ensino Superior?

É verdade, já discutimos sobre o ensino básico e superior e a inserção de pessoas Surdas. Vários surdos já pedimos ao coordenador de ensino e ao reitor sobre esses assuntos, também talvez até com intérpretes trabalhando e cobrando juntos. Então, talvez em algumas instituições isso se desenvolva, mas em outras não, é difícil, na minha experiência. O problema é que alguns

professores mais velhos não aceitam mudar sua mentalidade, porque têm anos de experiência, mas outros professores mais jovens e modernos aceitam mudar e desenvolver novas estratégias. Então, como vou responder certo? Não sei. Sei que em todo o Brasil o sistema de ensino tem muitas falhas, mas o Ensino Superior parece que não se organiza. Porque vocês, do Ensino Superior, não sabem se os surdos vão acessar ou não. Se as faculdades de Ensino Superior quiserem que pessoas surdas acessem como alunos, elas precisam divulgar que têm acessibilidade, ter intérpretes de qualidade, entre outras coisas para que os surdos acessem, sim. Mas a maioria não faz isso, porque deixam de trabalhar com essa responsabilidade. Não acontecem estratégias, e as pessoas surdas acabam perdendo. Eu percebi pesquisando que não é fácil isso.

Décima pergunta: gostaria de destacar algum aspecto em relação ao seu processo de formação no Ensino Superior?

Gostaria de destacar que, antes de tudo, minha história já indica o que quero. Faculdades melhores e mais igualitárias e também boas. As faculdades superiores precisam se organizar para a formação continuada. Por exemplo, se um surdo vier, precisa haver reuniões próprias na área especial de ensino, área de surdez, estudar como melhorar o ensino, direitos para todos, igual na escola. Mas, no Ensino Superior, o professor precisa de estratégias de como melhorar o curso, como desenvolver, como adaptar as provas, como adaptar a fala, a adaptação para filmes com legendas e várias outras coisas. E, também, continuar fazendo cursos para melhorar no futuro, certo? Sobre o desenvolvimento, percebo que é difícil, mas talvez um lugar com estrutura, como uma universidade, com recursos, mas o surdo acessa quando? É um problema. Também pode ser difícil para um surdo ir para um local distante, que não tenha comunidade surda, ir para um local onde estarei sozinho? Não. Então talvez seja difícil o Ensino Superior, e isso é complicado. O mestrado e o doutorado podem ser mais fáceis, pois já tiveram essa experiência, já se desenvolveram, mas essa parte de primeiro acesso ao Ensino Superior é diferente. Não tenho uma resposta certa ou errada, talvez eu fique na dúvida. Então, esse é um resumo das respostas. Espero que gostem. Perguntem livremente, tudo bem. Boa semana, Luciana. Bom trabalho na área da pesquisa. Tchau.

ANEXO B – Transcrição do vídeo da segunda entrevista (Maria)

Primeira pergunta: minha experiência foi só em escola de ouvintes. Desde pequena até a adolescência, nunca estudei em escola para surdos. Minha vida foi de muito sofrimento, porque não havia acessibilidade. Sofri muito porque nenhum professor sabia Libras, todos só oralizavam, o que estava errado. Como eu poderia aprender? Durante todo esse tempo, até me formar no Ensino Médio, às vezes pegava cadernos emprestados para copiar, porque os professores falavam e não escreviam nada no quadro, só ditavam. Meus colegas escreviam e eu ficava parada, olhando o professor terminar. Eu pegava emprestado o caderno dos colegas para copiar depois. Estava sempre sozinha entre os ouvintes. Como poderia aprender assim? Não aprendi nada durante todo esse tempo.

Um professor particular ia à minha casa. Esse professor falava com calma e paciência, ensinando todas as disciplinas. Ele também não sabia Libras e eu também não sabia Libras. Ele apenas oralizava. Mesmo assim, continuei sofrendo. Era horrível. Somente me comunicava por leitura labial. Só consegui adquirir conhecimento nos anos 90, quando tinha entre 18 e 19 anos. Agora tenho 44 anos. Mudei para o Rio Grande do Sul no ano 2000. Me formei em 1999. O período anterior foi o que mais sofri. Minha família viu como eu me sentia e sofri muito. Não foi fácil.

Segunda pergunta: ao comparar o acesso à universidade particular e à pública federal, eu gostei das duas, pois ambas têm acessibilidade e intérprete. No entanto, professores sempre oralizam. Eu consegui acessar, fazer cursos e entrar em contato com outros surdos por meio da Língua de Sinais, o que proporcionou um acesso melhor. Eu me senti bem e confortável tendo intérprete para explicar e sinalizar as aulas. Me senti tranquila e em paz. Todo o conteúdo das disciplinas, até me formar, assim como na pós-graduação, mestrado e doutorado, me fez sentir bem. É óbvio que antes, na escola, não havia acessibilidade, era ruim e horrível. Mas, na universidade, o caminho é outro, é um outro mundo, com intérprete. Me mudei para o Rio Grande do Sul, no ano 2000, porque aqui havia intérprete.

Eu nasci lá (nome da cidade), mas não havia intérprete na universidade. Eu continuei o Ensino Médio, porém pensei depois: “A universidade sem acessibilidade? Continuar sofrendo? Não aceito mais essa situação”. Por isso, conversei com minha família e decidi que não iria mais acessar a universidade, não queria mais sofrer, e pus um ponto final. Minha família estava preocupada com o futuro, preocupada com a vaga de trabalho. Então, minha família pensou aliviada que aqui, no Rio Grande do Sul, tem intérprete, tem tudo, uma adaptação forte no ensino. Minha mãe conversou com meu pai para vir para o Rio Grande do Sul. Meu pai

pesquisou e verificou que havia acessibilidade. Então, decidi ficar aqui e compramos um terreno no Rio Grande do Sul.

Terceira pergunta: de todas as formações, a última foi em 2019, no doutorado na área de ensino, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A quarta pergunta: já respondi na terceira. A última aula do doutorado foi no ano de 2019, no mês de julho.

Quinta pergunta: motivo pelo qual escolhi o curso. Então, quando mudei de cidade, gostei da área da tecnologia. Escolhi este curso porque, antes, quando era jovem, sonhava em ser médica, igual ao meu pai. Queria ser igual a ele, mas precisava de comunicação, conversar e responsabilidade. Eu não ouvia, um problema. Me senti um pouco confusa sobre o que estudar. Demorei para escolher a área da tecnologia. O nome do curso escolhido foi Sistema de Informação. Entrei também em Matemática Aplicada e Informática. Esses cursos não precisavam fazer vestibular na ULBRA. Depois, troquei para Ciências da Computação. Foi muito difícil. Não gostei e troquei para outro, até chegar no último: Sistema de Informação. Me senti bem nesse curso, e foi melhor para mim. Porque tem diferentes coisas no currículo, como administração, criação de software. Eu me sinto bem melhor com esse curso. Ciência da Computação era pesado, precisava criar muitos softwares e outras coisas. Precisava aprender inglês. Eu não queria isso. Era muito trabalhoso, não queria. Por isso, escolhi outro.

Sexta pergunta: estou tentando lembrar quando comecei a estudar no curso acadêmico de Sistema de Informação. Essa área é difícil porque não possui tradução e interpretação. Há linguagem própria da área de informática, tem muitas palavras que podem ser traduzidas na escrita, mas não possui sinais específicos, o que é um problema maior, pois a maioria dos intérpretes não possui conhecimento na área da tecnologia, muitos não têm conhecimento algum. Às vezes, é difícil, porque apenas uma pessoa conhece a área da tecnologia, mas a maioria não tem experiência. Há um pouco de limitação para tentar entender algumas coisas. Além disso, o grupo de colegas surdos compartilha o desafio de fazer trabalhos em casa, e os professores tentam ajudar, durante as palestras, a adaptação do intérprete. Por isso, a tradução principal aqui na área está gradualmente melhorando. Por isso, o grupo da comunidade surda está criando sinais próprios da área da tecnologia, o que ajudará o profissional tradutor/intérprete a ser capaz de interpretar desde o início da graduação até a formatura. Não se trata apenas de se formar, mas de adquirir conhecimento para compreender os sinais específicos da área da tecnologia.

Agora, a sétima pergunta: em resposta à pesquisa, sim, eu mudei de curso. Como expliquei antes, estava estudando Matemática Aplicada e Informática. A primeira, entrei porque

na época não havia vestibular. Aproveitei para ingressar no outro curso, que exigia vestibular, mas não foi necessário. Ingressei e, após seis meses, troquei para Ciência da Computação, porém não gostei, foi muito difícil e não consegui acompanhar. Então, troquei para Sistemas de Informação, porque, como mencionei antes, na outra pergunta que já havia respondido tem a resposta do porquê troquei para Sistemas de Informação.

Então, sobre ações afirmativas, é pedir intérprete dentro da sala de aula, certo? Se sim, vou aproveitar para responder. No momento acadêmico na ULBRA, consegui que algumas disciplinas tivessem intérprete, pois há muitos surdos que precisam de intérprete. Isso é um problema, pois há poucas disciplinas com interpretação, e a universidade ULBRA é particular. Se for uma universidade federal, é possível pedir intérprete ao governo. Eles fornecem intérpretes durante as aulas, mas, em caso de greve, eles param e as atividades técnicas são interrompidas. Nesse período, os professores continuam ensinando, o que resulta em perda de conteúdo para os alunos surdos, enquanto os ouvintes não são prejudicados. Isso é um problema. Aí, é necessário contratar intérpretes terceirizados rapidamente, mas isso pode demorar muito, o que não é ideal. Se não houver greve, os intérpretes continuam trabalhando, mas se houver, é um problema, e pode ter impactos negativos ou positivos.

Pergunta número nove: sobre a experiência de colegas surdos, a permanência de surdos juntos é melhor para a troca de experiências, porque só surdos usam a Língua de Sinais, permitindo uma troca e contato mais eficaz. Com ouvintes, é difícil, pois há limitações e é necessário um intérprete para conversar, indo de um lado para o outro. Já entre surdos, a conversa é melhor, pois são apenas eles. Nas disciplinas, é melhor ter colegas surdos, pois é fácil combinar de fazer trabalhos em casa ou em grupo, sendo rápido e positivo para discutir e compartilhar. É negativo se não houver intérprete para apoiar, pois escrever é insuficiente. Precisa-se de intérprete, mas a comunicação não é tão rápida como em um grupo de surdos.

ANEXO C – Transcrição do vídeo da terceira entrevista (Claudio)

1. Relate como você percebe a sua experiência escolar na educação básica (Ensino Fundamental e Médio). Quais os pontos marcantes em suas vivências escolares. Quais as interações que você estabeleceu com a Língua de Sinais? Como era a sua interação com os colegas? Eram surdos ou ouvintes?

Resposta número 1: eu estudei como bolsista em uma escola própria para surdos, do Ensino Fundamental até o Médio. A interação entre os surdos era normal, sem limitações. Não havia estudantes ouvintes, apenas surdos.

2. Como você percebe que a sua formação na educação básica possibilitou seu acesso ao Ensino Superior?

Resposta número 2: pergunta sobre como o estudo no ensino básico possibilitou acesso à faculdade, então: cresci na escola de surdos e depois acessei a universidade em uma área que só tinha ouvintes. Foi diferente, pois comunicação só com intérprete. Eu acho que foi difícil, porque o conteúdo era diferente. Por exemplo, o professor explicava coisas que já havia estudado no ensino básico, porém algumas coisas eu não havia estudado nada daquilo no ensino básico. Alguns conteúdos faltaram, então só isso.

3. Qual é a sua formação em nível superior?

Resposta número 3: curso tecnólogo em processos gerenciais IF campus Porto Alegre

4. Em que período ocorreu esta sua formação?

Entrei em 2019 e foi até o fim de 2023

5. Quais os motivos que te levaram para a escolha desse Curso?

Resposta número 5: por quais motivos escolhi a faculdade? Eu escolhi a faculdade por causa do trabalho, para acompanhar o setor do meu cargo.

6. Podes contar como foi o percurso acadêmico? O que foi produtivo para a sua formação? Disciplinas que contribuíram para o seu campo de atuação atualmente, quais as principais dificuldades encontradas?

Resposta número 6: Pergunta: como se desenvolveu na faculdade? Quando estudava, tinha algumas dificuldades com o conteúdo. Precisava de adaptações próprias para surdos e me esforçava com a escrita em português. Tinha muitas limitações ao conversar com ouvintes e precisava pedir ao professor para fazer adaptações. O intérprete estava sempre junto, explicando e resumindo. O professor marcava horário de atendimento especial, e combinávamos para desenvolver um atendimento especial. Sentávamos, eu e o professor, para conversar, explicar e

resumir o conteúdo, e para discutir o significado de cada conteúdo. Eu precisava escrever tudo em português e adaptar, eram muitas coisas.

7. Quanto tempo você levou para concluir o curso? Você trocou de curso ou permaneceu no mesmo? Entre outras informações que você gostaria de destacar...

Resposta número 7: quanto tempo de experiência e também se trocou de curso? Bom, sim, entrei de verdade em 2016, no curso de Pesquisa e Desenvolvimento de Sistemas. Tinha conteúdos difíceis, especialmente na escrita. O professor explicava, mas eu tinha dificuldades. Um ano depois, troquei de curso para Desenvolvimento e Gestão. Estudei entre 2017/2018, mas errava muito. Não tinha documento contratando intérprete, nada. O professor do Ensino Superior mandou eu ir para casa. Então, parei por um ano até ter intérprete. Quando tive intérprete, voltei, mas, em 2018, mais ou menos, o intérprete saiu novamente e eu voltei a ficar em casa. Depois, em 2019, houve um concurso para uma nova intérprete. Comecei em 2019 e continuei até 2023

8. Na universidade que você frequenta ou frequentou, você procurou conhecer as ações afirmativas desenvolvidas, procurou participar da construção das mesmas, se envolveu nas demandas da comunidade surda? De que forma?

Resposta número 8: então, o movimento da comunidade surda depende da verba do governo? Sim, documentos e licitações já erraram, deixando-nos um ano sem intérprete. Então, fiquei em casa. Depois, consegui contratar, através de um documento de contratação, mas faltou qualidade na interpretação. A maioria dos intérpretes contratados era iniciante e trocava-se de intérprete o tempo todo. Faltava organização e conhecimento. Precisava-se acostumar sempre com um novo intérprete, o que era difícil, porque o professor também trocava. Infelizmente, muitos se demitiam e saíam do IFSul, porque fora dele as vagas ofereciam melhor salário. Dentro do IFSul, a maioria recebia um salário baixo. Faltou organização e estudo, e os intérpretes saíam e trocavam toda hora.

9. Na sua concepção, o que poderia ser feito para melhorar o acesso, a permanência, a experiência e o aprendizado do sujeito surdo no Ensino Superior?

Resposta número 9: é preciso melhorar a contratação de intérpretes, oferecer melhor salário e continuar retendo intérpretes, pois a maioria procura por melhores condições e horários fora devido ao salário maior. A constante troca de intérpretes prejudica o grupo de estudo e o conhecimento contínuo. Perdemos interpretação devido a essas trocas. É necessário melhorar as propostas e os recursos financeiros para que os intérpretes permaneçam. Além disso, as licitações e documentos do governo demoram muito, o que atrasa a acessibilidade. É preciso

que as licitações aconteçam rapidamente, pois demoramos a obter intérpretes e perdemos conteúdo e interpretação. A rapidez nas licitações é essencial para a educação especial.

10. Gostaria de destacar algum aspecto em relação ao seu processo de formação em nível superior?

Resposta 10: minha experiência ao longo desses anos não foi fácil. Estudar na faculdade, em uma área de ouvintes, junto com intérpretes, foi desafiador. A contratação de muitos intérpretes para um único surdo não é ideal. Não há um grupo de surdos ou movimento, o que torna tudo muito difícil. Infelizmente, muitas pessoas querem escolher cursos na faculdade, mas não há muitas opções para surdos além de Letras/Libras. Não há diversas escolhas como Administração, Informática, ou cursos de bacharelado. Existem poucas opções e dependemos de intérpretes, o que causa muitas limitações. É muito difícil. Precisa de adaptação de conteúdo, falta organização e conhecimento no setor responsável pelos intérpretes. É necessário adaptar uma sequência de coisas, que são responsabilidades do desenvolvimento. É isso.