

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS ARAPIRACA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

DANIEL CÍCERO DOS SANTOS BARBOSA

**TRAJETÓRIA DE ENSINO E OBSTÁCULOS DE UM SURDO NA PÓS-
GRADUAÇÃO: UM ESTUDO AUTOBIOGRÁFICO**

ARAPIRACA

2023

DANIEL CÍCERO DOS SANTOS BARBOSA

trajetória de ensino e obstáculos de um surdo na pós-graduação: um estudo
autobiográfico

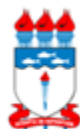
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino e Formação de Professores.

Orientador: Profº. Dr. Wilmo Ernesto Francisco Júnior

Coorientador: Profº. Dr. Jair Lopes Barbosa

ARAPIRACA

2023



Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Campus Arapiraca
Biblioteca *Campus Arapiraca* - BCA

- B238t Barbosa, Daniel Cícero dos Santos
 Trajetória de ensino e obstáculos de um surdo na pós-graduação: um estudo autobiográfico / Daniel Cícero dos Santos Barbosa. – Arapiraca, 2023.
- 80 f.: il.
- Orientador: Prof. Dr. Wilmo Ernesto Francisco Júnior
 Coorientador: Prof. Dr. Jair Lopes Barbosa
 Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores, Universidade Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca*, Arapiraca, 2023.
 Disponível em: Universidade Digital (UD) – UFAL (*Campus Arapiraca*).
 Referências: f. 73-80
1. Surdos – Educação 2. Estudantes surdos 3. Inclusão escolar 4. Educação inclusiva 5. Ensino superior - Surdos I. Francisco Júnior, Wilmo Ernesto II. Barbosa, Jair Lopes III. Título.

Bibliotecário responsável: Gerlane Costa Silva de Farias
CRB - 4 / 1802

DANIEL CÍCERO DOS SANTOS BARBOSA

TRAJETÓRIA DE ENSINO E OBSTÁCULOS DE UM SURDO NA PÓS-
GRADUAÇÃO: UM ESTUDO AUTOBIOGRÁFICO

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ensino e Formação de Professores, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores do *Campus* Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas, aprovada em 2 de maio de 2023.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

WILMO ERNESTO FRANCISCO JUNIOR

Data: 18/05/2023 16:22:52-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Wilmo Ernesto Francisco Junior
Universidade Federal de Alagoas
Orientador



Documento assinado digitalmente

DANIELLE OLIVEIRA DA NOBREGA

Data: 12/05/2023 16:51:43-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a Dra. Danielle Oliveira da Nóbrega
Universidade Federal de Alagoas
Examinadora



Documento assinado digitalmente

PATRICIA LUIZA FERREIRA REZENDE

Data: 11/05/2023 14:42:27-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende
Instituto Nacional de Educação de Surdos
Examinadora

Dedico

Aos meus pais, Lucimar e Josivan, por me apoiarem e sempre estarem ao meu lado, e por acreditarem em meus objetivos. Obrigado por tudo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por sempre estar comigo, me fortalecendo diante das dificuldades enfrentadas ao longo da vida. Suas mãos me sustentaram até aqui, me concedendo vitória.

Sou muito grato à minha família, principalmente minha mãe (Lucimar) e meu pai (Josivan Barbosa), que sempre me apoiaram nesta intensa trajetória. Como professora, minha mãe me ensinou a ler e a escrever, tornando possível que a Língua Portuguesa fosse a minha segunda língua. Meu pai sempre me levou à escola, me apoiando desde a infância até a mudança para a Capital, tornando possível minha entrada no Ensino Superior. Se hoje consegui uma formação acadêmica, foi graças a Deus e a eles.

Agradeço imensamente à equipe acadêmica do Curso de Letras Libras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A.C. Simões, polo Maceió, que abriu as portas para um mundo de aprendizado e oportunidades.

Ao Professor Dr. Wilmo Junior, orientador, que aceitou esse desafio nessa etapa de minha vida, meu sincero agradecimento. Também quero registrar minha gratidão ao Coorientador Professor Dr. Jair Barbosa. A ambos, obrigado pela paciência.

Agradecer também aos Diretores Arnaldo e Elthon por todo serviço prestado em prol do meu aprendizado durante o mestrado por proporcionar acessibilidade no campus.

A todo corpo docente da Universidade, agradeço pela inclusão, permitindo compartilhar experiências e vivências no ambiente acadêmico, sem esquecer minha querida prima, Ana Paula, que sempre me orienta nas lutas para garantir acesso conforme reza as leis.

Aos intérpretes Luana, Valdir e Vanessa, meus agradecimentos, como também aos monitores (apoiadores) do Núcleo de Acessibilidade da UFAL – NAC, Davi e Thais por todo auxílio prestado durante o processo de mestrado com os textos e interpretações.

Agradeço à banca examinadora formada pelas professoras Danielle Nobrega e Patricia Rezende, que aceitaram avaliar o meu trabalho.

Sou muito grato ao Affonso Tavares que aceitou fazer a tradução da Libras para o português e também Erica Guarnieri que me auxiliou na compreensão de textos.

Agradeço a Capes pela oportunidade de participar do programa Demanda Social como bolsista pesquisador. Foi muito importante para o meu aprendizado.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente me ajudaram.

RESUMO

Este trabalho aborda como tema central a inclusão de surdos no Ensino Superior, focando especialmente na pós-graduação. Nesse sentido, quando se pensa na inclusão de surdos, compreende-se que este utiliza língua e cultura diferentes das demais pessoas. Nesse ínterim, a pesquisa teve como objetivo analisar a trajetória educacional e os obstáculos de um surdo na pós-graduação de uma universidade federal. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa do tipo autobiográfica, que visou narrar as experiências e vivências do pesquisador frente aos desafios, dificuldades e aprendizagens desde os primeiros anos de escolarização até o mestrado. Os resultados indicam que esse processo, em determinadas vezes, se mostrou desafiador, pois dificuldades foram percebidas e presenciadas. Entre estas, o uso da Língua Portuguesa, as incongruências do ensino remoto, as práticas não adequadas à singularidade do sujeito surdo. Por outro lado, percebeu-se também a preocupação de professores em proporcionar, da melhor forma, um ambiente de caráter inclusivo. Desse modo, entende-se que a inclusão se faz necessária com as políticas educacionais, mas também com ações de permanência, entre elas as práticas educativas inclusivas, o currículo e a empatia de envolvidos, de modo a contemplar as especificidades de cada estudante e favorecer a equidade no processo educacional.

Palavras-Chave: pesquisa autobiográfica; estudante surdo; inclusão.

ABSTRACT

This work addresses the process of inclusion of deaf people in Higher Education, particularly in post-graduation level. In this way, to think about the inclusion, it is fundamental to understand that both language and culture of deaf people are specific. The work aimed at analyzing the educational trajectory and obstacles of a deaf person in a master's degree course from a federal university. The research was developed through a qualitative approach under the autobiographical perspective, whose purpose is to narrate the experiences and experiences of the researcher in the face of challenges, difficulties and learning from the first years of schooling to the master's degree. The results indicated that this process, at certain times, proved to be challenging, because difficulties were perceived and witnessed. Among these, the use of the Portuguese Language, the incongruities of remote teaching, the practices not appropriate to the singularity of the deaf subject. On the other hand, it was also perceived the concern of teachers to provide, in the best way, an environment of inclusive character. Thus, it is understood that the process of inclusion is made from educational policies, but actions to guarantee the permanence are also related to inclusive pedagogical practices, the curriculum, and the empathy by the people around in order to contemplate the specificities of each student and to promote equity in the educational process.

Keywords: Autobiographical research; deaf student; inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Formatura da primeira turma de Letras-Libras/UFAL.....	54
Figura 2 -	Palestra realizada no curso de Letras/UFAL.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONSUNI	Conselho Universitário
EUA	Estados Unidos da América
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NAC	Núcleo de Acessibilidade
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TILSP	Tradutores e Intérpretes de Libras e Português
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	O ESTUDANTE SURDO: DEBATES E ENTRAVES ACERCA DA SUA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	16
2.1	Singularidades do sujeito surdo: identidade e cultura.....	16
2.2	Estudos surdos: breve histórico sobre a educação do surdo.....	20
2.3	Perspectivas das políticas de educação inclusiva e a educação de surdos no Brasil.....	24
2.3.1	A educação bilíngue como fator de inclusão para a pessoa surda.....	28
2.4	Políticas inclusivas na educação superior no Brasil: a condição dos estudantes surdos.....	33
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	40
3.1	Os caminhos da pesquisa autobiográfica em investigação.....	41
4	VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS DE UM ESTUDANTE SURDO: CAMINHOS DE APRENDIZAGENS E OBSTÁCULOS PARA A INCLUSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	45
4.1	O início da trajetória: a educação bilíngue como fator de inclusão.....	45
4.2	A chegada ao ensino superior: novos desafios e novas condições objetivas na inclusão.....	50
4.3	Mais um passo: a política de cotas como fator de inclusão na pós-graduação e a chegada ao Mestrado.....	55
4.4	A língua como desafio para a inclusão na pós-graduação.....	64
4.5	O conhecimento adquirido na pós-graduação.....	67
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
	REFERÊNCIAS.....	73

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tem-se acentuado discussões acerca da acessibilidade para surdos, das práticas educacionais, bem como de outros fatores que tornam possível a compreensão de aspectos que podem levar o surdo a não ter um bom desempenho escolar (ou ao menos o que se é esperado quanto à fase escolar em que ele se encontre). O presente trabalho insere-se nesse debate, debruçando, particularmente, ao Ensino Superior em nível de pós-graduação. Assim, tem-se como objeto de estudo o surdo e seu dia a dia na pós-graduação, considerando o processo (das possibilidades às dificuldades) de acesso, permanência e formação nesse nível de ensino. Ademais, a adaptação à vida acadêmica, a experiência iniciada através de atividades e trabalhos e suas formas de adaptação para o surdo, compreendendo a trajetória de um estudante surdo.

Ao se analisar a inclusão na educação superior brasileira, nota-se algumas mudanças positivas quanto ao horizonte de acesso e permanência de pessoas com deficiência. Por exemplo, no ano de 2003, havia 5078 pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro (MARTINS; LACERDA, 2015), sendo 665 surdos (SANCHES; SILVA, 2019). Já em 2016, esse número passa ser de 29.034 alunos matriculados; sendo 1.488 alunos surdos (FREITAS; EULÁLIO, 2020), o que representa um aumento de 175% de estudantes com deficiência e 44,7% de estudantes surdos no ensino superior. Apesar do avanço, ainda são identificados desafios, pois não se trata de uma questão individual, mas estrutural da sociedade. Particularmente para pessoas surdas, podem ser elencadas a disponibilidade e as dificuldades de intérpretes, o estatuto linguístico e o domínio da Língua Brasileira de Sinais pelos docentes, assim como a compreensão da cultura surda e a necessidade de combate ao preconceito (ROMÁRIO; DORZIAT; CARVALHO; ANDRADE, 2018; SENNA, 2019; OLIVEIRA; FERRAZ, 2021).

Tais desafios ainda foram intensificados com os desdobramentos da pandemia de COVID-19, a qual no Brasil teve início em 2020, especialmente o modelo de ensino remoto em decorrência do processo de isolamento social. Apesar da importância para salvar vidas, o isolamento provocou impactos em diversos aspectos, tais como sociais, políticos, econômicos e educacionais (SANTOS; SILVA; MENDES; REZENDE, 2021). Esses impactos também se particularizam na vida de cada

indivíduo, principalmente daqueles que vivem continuamente buscando sua inserção na sociedade. A pessoa surda já sofre ao longo da vida com o isolamento, fato intensificado no processo de ensino remoto que, além das dificuldades gerais, provocou prejuízos ao desenvolvimento linguístico e social (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020).

Nesse contexto, a pesquisa ora proposta trata-se de um estudo autobiográfico para buscar compreender a trajetória de ensino de um estudante surdo até e durante a pós-graduação, compreendendo os diferentes aspectos que marcaram desde a fase escolar até a chegada ao meio acadêmico. Foram ressaltados, assim, os obstáculos enfrentados e as aprendizagens adquiridas ao longo desse processo.

Nas experiências educativas do estudante surdo estudado, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi aprendida como primeira língua e a escrita do português como segunda língua, sob uma perspectiva de educação inclusiva. Porém, a compreensão de que as experiências acadêmicas são diferentes é perceptível, uma vez que na graduação em Letras Libras, o grupo de surdos compartilhava suas experiências, e ao adentrar na pós-graduação, as relações se tornaram dificultosas.

A partir desse contexto, a problemática desta pesquisa caminha em meio a inúmeras perguntas e desafios que perpassaram o estudante e estão presentes para todos os estudantes surdos: as dificuldades no processo acadêmico em virtude da quantidade de intérpretes de Libras; o destaque e papel dos intérpretes de Libras nas aulas; os conhecimentos dos professores acerca da cultura surda, bem como da necessidade de adaptação das matérias e dos materiais; barreiras na comunicação com os estudantes.

Nesse entendimento, este estudo possibilita a compreensão de como se dá o processo de acesso e permanência de um estudante surdo às políticas educacionais do ponto de vista de quem o vivencia, sem desconsiderar todos os estudos teóricos sobre a temática da educação inclusiva. Essa análise poderá criar possibilidades para a criação de estratégias que auxiliem no trabalho com outros estudantes surdos futuramente. Para a compreensão do objeto em questão, a pesquisa visou elucidar a seguinte pergunta: Quais possibilidades e desafios emergiram para um estudante surdo durante seu percurso de entrada e permanência na pós-graduação?

Diante disso, tem-se como objetivo geral deste trabalho: compreender a trajetória educacional e os obstáculos de um surdo na pós-graduação em uma universidade federal. Já os objetivos específicos são: a) compreender como se dá o

processo de ensino do surdo; b) conhecer a trajetória de um estudante surdo da educação básica e ao ensino superior; c) analisar as narrativas autobiográficas de um estudante surdo na educação superior.

Para tanto, o presente trabalho recorreu à pesquisa narrativa autobiográfica, almejando, a partir disso, compreender aspectos que interferiram positivamente ou negativamente para este processo durante a trajetória educativa. Rever o caminho percorrido faz-se necessário. Assim:

A qualquer momento é permitido desembarcar para prosseguir viagem em rumos outros, inclusive os da volta às origens para retomar a caminhada, em outra companhia, por entre a diversidade das paisagens mudadas, dos ritmos e das intempéries. Ela não segue caminhos, os faz e refaz de contínuo, fazendo-se a si mesma. (MARQUES, 2011, p. 42).

As pesquisas autobiográficas representam um modelo de pesquisa no qual, conforme Abrahão (2004), o sujeito se desvela, para si, e se revela para os outros, como uma história autorreferente carregada de significado. A essa necessidade de falar de si como possibilidade de explicitar o não visto, o que não se mostra a não ser por este movimento autobiográfico, Delory-Momberger (2008) denomina de hermenêutica. Assim, autobiografia é a prática para dar sentido à vida (*bio*), a si mesmo (*auto*) e à própria escrita (*grafia*). A forma de contar, de registrar a história de uma caminhada no contexto da educação, não se limita apenas em descrever cenas, fatos e acontecimentos de uma trajetória.

A autobiografia, quando pensada como um recurso de investigação científica não é apenas um relato pessoal, mas: “[...] é um trabalho que desejo virado para o futuro e não para o passado. Gostaria de ser capaz de o conceber como uma fase preliminar da (nova) ação. Ação que espero empreender com um outro olhar e as mesmas utopias” (NÓVOA, 1992, p.24). Nesse sentido, é preciso pensar sobre a importância da utilização das escritas de si, dentro do conjunto de conceitos tais como experiência, processo de formação e atuação docente, integrados aos conceitos de experiências formadoras e de recordações referenciais. Essas categorias articuladas são: “[...] base para o estudo da reflexibilidade autobiográfica nas pesquisas que temos desenvolvido” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p.373).

À medida que produzem relatos sobre si viabilizam, o conhecimento sobre suas experiências e referências ao longo da vida. Além disso, refletem sobre as contribuições que estes aspectos trouxeram para seu crescimento pessoal e profissional, como também, possibilita a avaliação da formação dos professores que

fizeram parte desse processo. Nesse sentido, Passeggi, Souza e Vicentini (2011), analisando os estudos de Pineau, pontuam: “[...] o objetivo da escrita autobiográfica é que a pessoa em formação efetue um retorno reflexivo sobre o seu ‘trajeto para construir a partir dele um projeto de pesquisa-ação-formação’” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 373).

No Brasil, a partir do ano 2000, surgem muitos trabalhos de pesquisas autobiográficas na área da educação. O estudo autobiográfico permite entender as dificuldades particulares de um sujeito, mas ao mesmo tempo abre um leque de possibilidades de aprendizagem acerca de como se dá o processo ensino-aprendizagem, pois não só se avalia o aluno, suas dificuldades e conquistas, mas todas as questões inerentes ao processo: metodologia, formação dos professores, espaço físico, participação da família, entre outros.

Com base nesses apontamentos, a presente pesquisa está dividida em quatro seções. Na seção I, são introduzidos os principais conceitos em torno da pesquisa ora realizada, destacando-se o objeto estudado, os objetivos e as problemáticas. A seção II é constituída pela fundamentação teórica da dissertação, levantando-se inquietações sobre a inclusão do estudante surdo no Ensino Superior, além de elucidar as singularidades desse sujeito, sua língua, sua cultura e as políticas inclusivas que norteiam os seus direitos. Nesta seção, serão discutidos alguns aspectos das políticas educacionais de inclusão, especialmente para pessoas surdas, com ênfase no ensino superior.

Na seção III, a metodologia da pesquisa é apresentada, isto é, os caminhos percorridos até chegar aos seus resultados, explicando-se o tipo de pesquisa e elucidando-se o processo de coleta de dados.

Na seção IV, as vivências do pesquisador na pós-graduação são pontuadas com base nas narrativas autobiográficas. A análise inicia a partir do conhecimento dos primeiros anos de escolarização, a inserção no Ensino Superior até a chegada à pós-graduação e, mais especificamente, ao mestrado, ressaltando-se as aprendizagens e os obstáculos vivenciados nesse processo.

Este estudo se faz necessário porque traz contribuições ao debate sobre a inclusão de pessoas surdas na educação brasileira, no qual se dá ênfase à pós-graduação. Além disso, é relevante, pois evidencia problemáticas da nossa sociedade, tais como o capacitismo. Essas provocações evidenciam e corroboram com a importância do Estado brasileiro em reorganizar a política educacional e as

políticas inclusivas de forma a atender amplamente o que traz a Constituição Federal de 1988 quanto aos princípios de equidade social.

Diante disso, espera-se que esta dissertação possa contribuir para o entendimento de que a inclusão do surdo no Ensino Superior oportuniza as vivências de culturas diferentes. Ademais, oportunizar aos discentes, profissionais e demais interessados na temática, reflexões pertinentes ao desenvolvimento educativo de estudantes surdos que desejam seguir a formação em nível de pós-graduação, circunscrito aos desafios ainda impostos pela sociedade.

2 O ESTUDANTE SURDO: DEBATES E ENTRAVES ACERCA DA SUA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Nesta seção, buscaremos analisar as perspectivas de debates acerca da inclusão de surdos na política educacional brasileira, com ênfase no ensino superior. Para tanto, elucida-se a discussão quanto à identidade e cultura surda, sendo estes elementos constitutivos das singularidades do sujeito surdo, ponto de partida necessário para se entender o processo de escolarização e socialização da pessoa surda. Analisar-se-á como a questão do surdo foi discutida ao longo da história. Ademais, apresentaremos as perspectivas das políticas de educação inclusiva e a educação de surdos no Brasil, na qual a educação bilíngue se constitui enquanto fator de inclusão, oportunizando o ingresso em todos os níveis da educação, da escola ao ensino superior. Essas discussões darão fundamento para se entender como se constitui a inclusão de surdos no ensino superior no Brasil.

2.1 Singularidades do sujeito surdo: identidade e cultura

O surdo tem cultura e identidade próprias? Questionamentos como esse nos levam a refletir sobre o assunto e analisarmos a postura da sociedade acerca disso. Essa é uma discussão bastante disseminada pelos surdos e pelos ouvintes, porém, com visão contraditória, pois ainda é comum a crença da incapacidade do surdo em ser inserido em outras culturas. Entretanto, esse é um argumento que não se sustenta. Nessa perspectiva: “[...] apesar de uma longa história de descrições e definições de cultura em várias tradições, o conceito continua a oferecer mais indagações do que respostas” (SOUZA, 2006, p. 1). Nesse aspecto, é preciso analisar o processo histórico sobre o conceito de cultura, para então compreender as variações das teorias.

O conceito de cultura tem sido debatido desde final do século XIX, havendo quem considere a cultura de forma unitária, no singular. Por outro lado, há aqueles que consideram o termo **culturas**, isto é, no plural. Na teoria moderna, a cultura era tratada como única e perfeita, enquanto a diferença e a alteridade eram tidas como manchas na sociedade; o objetivo era moldar o outro, ou seja, os “diferentes” para que se tornassem iguais aos ditos “normais”.

Na teoria pós-moderna, há ênfase nas múltiplas culturas, dedicando-se a interagir profundamente nesta multiplicidade, considerando que a autoidentidade está articulada à pluralidade e que não são identidades distintas. Admite-se, nessa perspectiva de análise, as múltiplas manifestações culturais e os diversos grupos sociais, ampliando o conceito de cultura. Hall (1997) afirma que nas teorias do campo dos Estudos Culturais, a cultura que temos determina uma forma de ver, de interpelar, de ser, de explicar e de compreender o mundo.

Em relação aos surdos, sabemos que existem características culturais as quais marcam seu jeito de ver, de sentir e de se relacionar com o mundo. Ademais, é sabido que a cultura da pessoa surda é visual. Cabe ressaltar a possibilidade de haver, por parte dos surdos, certa rejeição às culturas dos ouvintes, o que deve ser naturalizado e compreendido, haja vista o contexto político-ideológico na sociedade. Ademais:

[...] os relatos históricos se encarregam de mostrar como e por que essa relação é cheia de conflitos e tensões. Mesmo que discurso atual seja um discurso de “contrarreação” ao grupo dominante (sociedade ouvinte), todos nós somos perpassados e contaminados pelas culturas com as quais estamos em contato. Pensar o surdo no singular, com uma identidade e uma cultura surda, é apagar a diversidade e o multiculturalismo que distingue o surdo negro da surda mulher, do surdo homossexual, do surdo oralizado, do surdo de lares ouvintes, do surdo gaúcho, do surdo paulista, do surdo de zonas rurais [...] (GESSER, 2009, p. 55).

Para Strobel (2008), é por meio da cultura que um povo se constitui, integra, identifica as pessoas e lhes dá garantia de pertencimento e de identidade. Ainda falando de cultura surda, a referida autora expõe que:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modifica-lo a fim de torna-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surda. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e hábitos de um povo. (STROBEL, 2008, p.29).

Nesse sentido, entendemos que o surdo encontra sua identidade através da língua de sinais. O uso dessa língua permite que os surdos possam se comunicar entre si, construir culturas, conservá-las ou mesmo modificá-las. Mas também possibilita a comunicação entre os ouvintes.

A identidade surda, segundo Perlin (1998), está dividida em algumas categorias, entre elas: a **identidade política** está presente no grupo no qual os surdos estão inseridos e interagem por meio da comunicação visual criando um espaço visual cultural com características diversificadas. A **identidade híbrida** corresponde aos

surdos nascidos ouvintes e que por alguma razão perderam a audição, os quais podem usar mais de um meio para comunicação. Outra categoria de identidade identificada por Perlin (1998) trata-se da **identidade surda de transição**, correspondente aos surdos que fazem a transição do mundo ouvinte para a comunidade surda, ou seja, oralizados e usuários de comunicação auditiva que passam a usar comunicação visual. Há também a **Identidade surda incompleta**, são surdos que, segundo o referido autor: “[...] vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar de maneira compatível com a cultura dominante [...]” (PERLIN, 1998, p. 65). Por fim, tem-se a **Identidade flutuante**, correspondente aos surdos que oscilam de uma comunidade a outra e não conseguem se comunicar, ou seja, não conseguem interagir tanto no meio ouvinte, por falta de comunicação, quanto na comunidade surda em razão da ausência da língua de sinais.

Como discutido, a identidade não está ligada a um protótipo, mas a uma diversidade. Por outro lado, os fatores externos influenciam a experiência histórica do indivíduo e da comunidade, e se associam. As relações são auxiliadas pela subjetividade do sujeito que luta. Nesse aspecto:

Sendo corpo e consciência, ao mesmo tempo, o sujeito é objetividade (pois é corpo) e subjetividade (pois a consciência), não podendo ser reduzido a nenhuma destas duas dimensões. O Eu, ou a identidade, ou a especificidade do sujeito, aparece como produto das relações do corpo e da consciência com o mundo, consequência da relação dialética entre objetividade e subjetividade no contexto social. Fazendo-se na pluralidade do contexto, o sujeito, como singularidade humana, está tecido no mundo e caracterizado por uma situação específica. Nela ele se movimenta, se constrói e produz a história, à luz de um projeto. Impulso em direção ao ainda não existente e, simultaneamente, inserido em condições objetivas que a situação lhe impõe, o projeto é a própria práxis, vivida no cotidiano. (MAHEIRIE, 2002, p. 35).

A descoberta da identidade se dá através do contato com o outro; esse contato não é algo simples, ao contrário, no caso do surdo, isso ocorrerá por meio do contato com outro surdo, somente com essa interação a identidade se fortalece. A identidade surda, assim: “[...] é uma luta instável e nunca será fixa” (PERLIN, 1998, p. 34). Nessa perspectiva, para a construção da identidade surda, é necessária:

[...] uma política de identidades surdas, onde questões ligadas à raça, etnia, ao gênero etc; sejam também entendidas como “identidades surdas”; identidades que são, necessariamente, híbridas e estão em constante processo de transição (SKLIAR, 2005, p. 27).

No relato do estudante-pesquisador da presente pesquisa, o início da construção de sua identidade surda se deu no contato com outros surdos, quando da visita pela primeira vez a uma escola onde havia outros surdos:

[...] Esse processo teve início quando meus pais decidiram me levar para conhecer uma escola, no ano de 1996, quando eu tinha três anos de idade. Lá encontrei uma professora que sabia a Língua Brasileira de Sinais (Libras) de forma básica. Eles conversaram e a professora mostrou a sala de aula que tinha alunos surdos sinalizando em Libras, como primeira língua (L1). Ao vê-los fiquei encantado pelas mãos sinalizando. Comecei a ficar curioso, tentando entender o contexto da comunicação entre aquelas crianças. A professora explicou que a sala era somente para surdos, no entanto, naquele momento, ainda não era bilíngue. A partir daí, comecei a estudar junto com outros surdos nos anos iniciais e percebi que tinha pessoas com as mesmas características e nesse espaço me identifiquei. (Diário de Campo)¹.

Na maioria das vezes, o contato do surdo com outro surdo acontece na fase adulta pelo fato de estarem inseridos em famílias de ouvintes ou por serem induzidos a oralizar, não frequentam escola de surdos e ficam sem contato com outros surdos. Além disso, tendem a não utilizar língua de sinais, buscando como recurso para comunicação apenas os gestos.

No Brasil, a história das comunidades surdas é longa. Trata-se de um povo que deixou muitas histórias e tradições, partindo da necessidade de conquistar um espaço de reuniões e de resistência à imposição oralista por parte de ouvintes e daqueles que desrespeitavam acultura surda, exprimindo valores que, na sua maioria, derivam de outros surdos do passado ou de surdos “bem-sucedidos”. A cultura ouvintista (cultura dos ouvintes), predominante e detentora de poder na sociedade, não atende às particularidades do sujeito surdo, pois, sendo construída a partir das representações orais, impossibilita ao surdo a compreensão sobre si mesmo, sobre suas singularidades:

[...] a cultura dos ouvintes não enquadra plenamente o indivíduo surdo, pois, por melhores que sejam as intenções dos ouvintes, não podem trazer ao surdo uma imagem plena e positiva sobre si mesmo, sua língua e cultura, visto que em espaços exclusivos de ouvintes não há outros surdos para que ele se relacione e se identifique culturalmente. (RIBEIRO, 2017, p. 291)

Karnopp (2006) entende que a cultura surda de uma nação é compartilhada entre os seus pares. Os surdos, por fazerem parte de um mesmo grupo, não necessariamente compartilham a mesma cultura, o que levaria à existência de uma só cultura. Ao contrário, existem múltiplas culturas. Assim explica a referida autora:

¹ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 15 de junho de 2022.

[...] os surdos brasileiros são membros de uma cultura surda, não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem a mesma cultura simplesmente porque elas não ouvem. Os surdos brasileiros são membros da cultura brasileira da mesma forma que os surdos americanos são membros da cultura norte-americana. Esses grupos usam língua de sinais diferentes, compartilham experiências diferentes e possuem diferentes experiências de vida. (KARNOPP, 2006, p. 99)

Desse modo, a perspectiva de que o surdo tem somente uma cultura, no singular, é considerado errôneo, pois cada sujeito tem características próprias, costumes que podem diferenciar dos demais. Existem sujeitos surdos que optam por somente sinalizar; já outros declaram preferir estar presente no ambiente das duas culturas, a surda e a ouvinte. É preciso ressaltar que: “O surdo tem o direito de assumir, aderir, nomear e defender sua cultura, sem que isso retire dele a possibilidade de conviver com ouvintes, trabalhar nos mais diversos cargos, estudar e viver de forma autônoma” (RIBEIRO, 2017, p. 296). Nesse sentido, o respeito se torna a chave mestra para um convívio social harmônico, diverso e inclusivo.

2.2 Estudos surdos: breve histórico sobre a educação do surdo

A educação de pessoas com deficiência ao longo da história foi marcada pela exclusão. Desde o século XVIII, as metas educacionais baseavam-se no modelo clínico/médico, o qual buscava a recuperação da pessoa com deficiência. A deficiência era vista como doença, o que acabou negligenciando a autonomia e a dignidade dessas pessoas. Nessa perspectiva:

Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção dos defeitos da fala ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a Língua de Sinais. E significa também opor e dar prioridade ao poderoso discurso da medicina frente à débil mensagem da pedagogia. (SKLIAR et al., 1997, p.111).

O conceito de que a surdez é uma doença possível de ser curada e o surdo pode ser reabilitado para ouvir e falar por meio do método de ensino oralista desconsidera o fato de o surdo ter uma diferença linguística. Esse é o entendimento da perspectiva clínico-terapêutica, para a qual surdez é uma doença. Em oposição a esse entendimento, existe a perspectiva antropológica que considera: “[...] uma peculiaridade humana e o surdo como portador de uma cultura e uma língua própria a serem respeitadas” (CAPOVILLA; RAPHAELL; MAURÍCIO, 2006, p. 1543). Neste

entendimento, o sujeito surdo pode comunicar-se através de uma língua própria: a língua de sinais.

Em uma perspectiva histórica da educação dos surdos, a metodologia do oralismo visava integrar tais sujeitos no mundo dos ouvintes. Buscava-se, assim, ensinar ao sujeito surdo a língua oficial do seu país a partir da oralidade. Contudo:

Nessa concepção, os surdos se sentiram isolados psicologicamente e adquiriram um déficit em seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, com sérios comprometimentos e prejuízos à sua aprendizagem e comunicação. Isso porque lhes foram retirados direitos considerados básicos, [...] [tais] como o respeito à dignidade humana, à cidadania, o acesso à convivência social [...] (STORTO; ROCHA; CRUZ, 2019, p. 3).

Muitos estudos, desde a última década do século XX, a exemplo de Skliar (1997), Sánchez (1990), Japiassu (1991), trazem à luz reflexões referentes à história da educação dos surdos, do processo de inclusão no espaço escolar. Tais estudos partem especialmente de dois fatores determinantes na historicização desse processo: a primeira escola pública para surdos, no ano de 1760, em Paris, e o Congresso de Milão, em 1880 (SILVA, 2006). Entretanto, outros fatos importantes são primordiais para a compreensão do contexto histórico da educação do surdo.

No período entre 1501-1576, Girolano Cardano realizou uma experiência cujo resultado mostrou que os surdos, ao contrário do que pensava alguns estudiosos – e a sociedade da época –, eram, sim, capazes de aprender. No entanto, esses resultados tiveram pouca repercussão em razão da condição de classe da educação formal nesse período, para a qual apenas filhos homens dos nobres tinham acesso. Aos filhos dos pobres, a educação não era ofertada. Em se tratando dos surdos pobres, esse acesso era ainda mais restrito – ou mesmo inexistente –, haja vista que se têm, nesse aspecto, dois fatores de exclusão social: a classe, em razão da pobreza, e a condição de ser surdo, que era tratada como doença.

De acordo com Strobel (2008), o monge beneditino Pedro Ponce de Leon foi atuante no que se tinha de entendimento de uma educação para os surdos ricos da corte espanhola. Em contrapartida, na França, o abade Charles Michel de L'Épée foi responsável por mudar a história da educação para surdos, principalmente dos menos favorecidos – surdos pobres. Nesse sentido, Strobel (2008) aponta que L'Épée resgatou surdos que encontrava em condição de miséria perambulando pelas ruas de Paris, criando a primeira Escola pública para surdos na capital francesa, em 1760.

Nesses centros educativos, L'Epée instruía não apenas surdos pobres, mas também aqueles vindos da nobreza parisiense. Conforme a referida autora:

O L'Epée instruiu os surdos em sua própria casa, onde vivia com seu irmão, ele transformou a sua casa em uma escola gratuita para surdos aberta tanto para os pobres quanto para ricos e foi agrupando até ter uns sessenta alunos surdos, com isto fundou a primeira escola pública para surdos 'Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris' e treinou inúmeros professores para surdos. (STROBEL, 2008, p. 86).

Nesse convívio com os surdos, L'Epée percebeu que os sons articulados não eram importantes para a educação dos surdos e que os gestos eram essenciais. Através destes, havia possibilidade de os surdos aprenderem a ler e escrever. Após essa percepção, a língua de sinais passou a ser utilizada no processo educativo do surdo. Nesse estudo empírico realizado no contexto da França:

[...] o abade Charles Michel de L'Epée (1712-1789) conheceu duas irmãs gêmeas surdas, que se comunicavam em língua de sinais, a partir daí iniciou e manteve contato com os sujeitos surdos necessitados e humildes que vagavam pela cidade de Paris, procurando aprender a língua de sinais e começando a pesquisar a fundo sobre esta língua. Criou uma metodologia de ensino aos surdos com as combinações de língua de sinais e gramática francesa - este método foi apelidado de 'Sinais metódicos'. (STROBEL, 2008, p. 86).

Um século após a criação da primeira Escola pública para surdos, verificou-se um processo de expansão, de organização das comunidades surdas e a criação de várias associações de caráter sindical.

Dentre os acontecimentos e as discussões acerca da educação de surdos, no século XIX foi realizado o Congresso de Milão, cujo objetivo foi discutir a educação de surdos, e analisar as vantagens e os inconvenientes do internato, o tempo necessário a educação formal, o número de alunos por salas. Além disso, foi discutido qual método usar para ensinar os surdos: a língua oral ou língua gestual. No referido congresso, os surdos eram minoria; portanto, a escolha foi feita pela maioria que era composta por ouvintes, sendo declarado o uso do método oral. Desse modo:

[...] ficou decidido no Congresso Internacional de Professores Surdos, em Milão, que o método oral deveria receber o status de ser o único método de treinamento adequado para pessoas surdas. Ao mesmo tempo, o método de sinais foi rejeitado, porque alegava que ele destruía a capacidade de fala das crianças. O argumento para isso era que 'todos sabem que as crianças são preguiçosas', e por isso, sempre que possível, elas mudariam do difícil oral para a língua de sinais. (WIDELL, 1992, p. 26)

A visão de que o desenvolvimento cognitivo estaria atrelado ao maior ou menor conhecimento relativo à língua oral pelos alunos surdos foi determinante para a

aprovação e efetivação da concepção oralista no congresso de Milão. As razões para a escolha do oralismo estiveram vinculadas às questões políticas, filosóficas e religiosas no entendimento de Skliar (1997).

As experiências ocorridas em alguns países da Europa (a exemplo da Espanha e da França acima apresentadas) influenciaram o sistema educacional em países de outros continentes. Nos Estados Unidos, por exemplo, o ensino para surdos começou a ser difundido em 1819. O caso de uma estudante surda deu início às primeiras pesquisas nos EUA sobre o ensino para pessoas surdas. Observou-se que essa estudante ficava sempre isolada durante as aulas, o que despertou a inquietação de alguns estudiosos, como foi o caso de Thomas Gallaudet. Este pesquisador viajou à Europa em busca de métodos para o ensino de surdos.

As pesquisas de Gallaudet resultaram no surgimento da primeira Universidade Nacional para surdos nos Estados Unidos, no estado de Washington. O quadro docente era composto por professores surdos e fluentes em línguas de sinais. Gallaudet fundou a Universidade Gallaudet, em Washington, na qual o ensino de surdos era realizado em diversos cursos acadêmicos (LIRA, 2022, p. 49). Além da criação dessa escola, na história da educação de surdos nos EUA, considera-se relevante a publicação do estudo *Language Structure: an Outline of the Visual Communication System of The American Deaf*², por William Stokoe, em 1960. De acordo com Campello (2008), no texto, Stokoe aponta que a *American Sign Language* (ASL) é uma língua sem a característica de língua oral, provando que a língua de sinais é uma língua natural, utilizada na comunidade surda. Nesse sentido:

Na década de 60, a American Sign Language foi reconhecida como língua natural da comunidade Surda proposto por Stokoe (1960), assim, a ASL teve seu status linguístico e esta novidade passou a repercutir no território brasileiro. Em 1980, em Recife, iniciou-se o Estudo Linguístico no Brasil sobre a Língua de Sinais, com a publicação do primeiro boletim GELES – Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez, na UFPE. (CAMPELLO, 2008, p. 70)

No Brasil, a educação para surdos também tem influência europeia, mais especificamente, a francesa. Assim, no dia 26 de setembro de 1857, o francês Eduard Huet, atendendo a um convite feito pelo Imperador D. Pedro II, participou da criação de uma escola para surdos. Vale ressaltar que Huet também era surdo e professor.

²Tradução: *Estrutura da linguagem: um esboço do sistema de comunicação visual do The American Deaf.*

Com o objetivo de fundar um instituto que atendesse pessoas surdas, D. Pedro II implanta o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, localizado no Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). No período de implantação do instituto, o professor Huet, além de ter sido eleito diretor da instituição, ministrou a aplicação da metodologia para a educação de surdos, com o uso da Língua de Sinais Francesa. No entanto, a saída de Huet do instituto resultou em algumas mudanças:

Nos anos de 1861, com a saída do primeiro diretor Surdo, Eduard Huet, do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, o Instituto passou várias fases, com os regimentos alterados, revogando vários decretos até a década de 50. Na gestão do governo Getúlio Vargas, impulsionou o Instituto Nacional de Surdos Mudos a implantar o primeiro Curso Normal, em 1951, na formação de professores para Surdos, com três anos de duração, por meio de orientação pedagógico-emendativa. (CAMPELLO, 2008, p. 72).

A partir do reconhecimento da língua de sinais, iniciam-se vários estudos e muito se tem de avanço na educação dos surdos. A criação da Lei da Libras, regulamentada pelo decreto nº 5626/2005, passou a estabelecer a organização da educação bilíngue para surdos no Brasil e obriga a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia, de Fonoaudiologia e nas Licenciaturas. Desse modo, ao longo da história, foram muitos os debates sobre surdos no contexto educacional e outros, certamente, ainda serão realizados.

A inclusão dos surdos no contexto educacional, através do deslocamento da visão medicalizada da surdez para o seu reconhecimento político, tendo por base a interculturalidade, revela uma possibilidade de se construir projetos políticos-pedagógicos que tenham como foco o fascinante mundo do conhecimento produzido pelas diversas culturas que compõem a sociedade brasileira e mundial, dentre elas a cultura surda. (SILVA, 2006, p.35).

Respeito à cultura surda, com a construção de projetos políticos- pedagógicos que compreendam a interculturalidade são de suma importância. Trata-se, portanto, de uma análise que não propõe o sujeito por si, mas num conjunto. Desse modo: “O conceito de ser surdo confirma o surdo [...]. Assim, dentro de posições culturais, a palavra ser surdo assume uma política para a identidade e diferença e a alteridade”. (PERLIN, 2003, p. 18).

2.3 Perspectivas das políticas de educação inclusiva e a educação de surdos no Brasil

Desde o final do século XX, o Estado vem defendendo, ainda que gradativamente (ou tardiamente), políticas de inclusão de pessoas com deficiência no

ensino regular. Essa é uma luta que atravessou e ainda atravessa muitos obstáculos, haja vista que a exclusão social está arraigada na sociedade. Particularmente para pessoas surdas, Mesquita (2018) analisa que a história da educação perpassou por muitas fases. Ao longo deste percurso, houve exclusão, confinamento, internação em hospitais psiquiátricos, segregação, maldição e até extermínio.

Nesse sentido, de modo geral, a educação para pessoas com deficiência tem sido espaço de constante luta para ativistas e grupos que defendem o acesso e a permanência de crianças e jovens. Apenas após o século XVI é que se localizam os primeiros registros para educação de pessoas surdas, na medida em que até então eram totalmente excluídas e condicionadas a não serem educadas (MESQUITA, 2018).

Os preceitos para a educação acessível e direitos igualitários estão presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. É a partir desse documento que novos caminhos puderam ser angariados para uma educação para todos os grupos sociais. Entre alguns dos marcos históricos nas lutas sociais por uma educação para todos, podemos citar a Conferência Mundial Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, ocorrida em 1990, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, que representaram um período de debate e reformulação do conceito de deficiência na tentativa de modificar a postura da sociedade (MENDES, 2006). Como um dos resultados tem-se a Declaração de Salamanca que sugere ao Estado a garantia de que as pessoas com deficiência sejam incluídas no sistema educacional, como espaço para o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

A Declaração de Salamanca representa um marco na história da educação inclusiva mundial, em razão do reconhecimento da escola para todos e da necessidade da inclusão de pessoas com deficiência, independente da sua condição, em classe de ensino regular. A partir desse momento, os documentos normativos dos direitos sociais e educacionais começam a serem construídos e orientados nesse entendimento.

No Brasil, desdobramentos desse contexto vieram com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) que reafirmou a necessidade da expansão do acesso das pessoas com deficiência na rede regular de educação. A inclusão de alunos com algum tipo de particularidade desde cedo nas escolas regulares pode favorecer o processo de socialização e diferentes conquistas socioculturais. Kassar

(2016) assinala o papel que as escolas inclusivas assumem como espaço para o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Desde a aprovação da Constituição Federal de 1988, a educação se constituiu como direito social. Assim, como um direito universal, é dever do Estado quanto à sua execução, cabendo a este e à família, com a colaboração da sociedade, a promoção e o incentivo às práticas que estejam vinculadas ao desenvolvimento intelectual e cognitivo de crianças, adolescentes jovens e adultos, de acordo com suas necessidades. Um dos princípios da educação deve ser a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Dessa maneira, do ponto de vista legal, vem à tona a necessidade das políticas de educação inclusiva.

No que corresponde particularmente às pessoas surdas, no Brasil, há um conjunto de leis e decretos que legitimam a matrícula e a assistência de pessoas surdas, desde a capacitação de professores do ensino regular, formação de profissionais para o atendimento especializado a recursos didáticos (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005; BRASIL, 2015; BRASIL, 2021). Na atual política de inclusão defendida no país, o sistema regular de ensino deve incluir a todos.

Entretanto, nesse percurso histórico, as propostas educativas de surdos foram divergentes e até hoje perduram incompreensões. Surgiram três filosofias centrais para a educação de surdos: a primeira dominada pelo **oralismo**, a segunda pautada na ideia de **comunicação total** até se postular o **bilíngüismo** (MESQUITA, 2018). O oralismo parte de uma tentativa de normalização da pessoa surda mediante a reabilitação de sua oralidade. Tal perspectiva ganhou corpo a partir de 1880 tendo sido o único meio de educação de surdos por anos. A comunicação total também considera a aprendizagem da língua oral como via central. Por outro lado, foca igualmente no desenvolvimento cognitivo, emocional e social, concebendo a surdez como uma questão social e não clínica. Mais recentemente, a educação bilíngüe enfatiza a especificidade e relevância da língua de sinais como natural e característica da cultura surda. Trata-se então de um processo de conquista desse grupo social, já que a adaptação à oralidade não se torna o viés único (MESQUITA, 2018).

Nesse contexto, o decreto 10.502/2020 (BRASIL, 2020), que trata da instituição da Política Nacional de Educação Especial (PNEEE), visa assegurar a educação bilíngüe como modalidade de educação que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdo-cegos que optam pelo

uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Por outro lado, há um problema concreto relacionado à comunicação da pessoa surda.

Para Ramos e Hayashi (2019), considerando a dificuldade para o emprego de Libras e língua portuguesa concomitantemente, e que a escola regular é composta majoritariamente por ouvintes, a língua portuguesa tende a ser privilegiada. Senna (2019) ainda apresenta o estatuto linguístico da Libras, que tem seu modo de organização desfavorecido em comparação aos modelos aplicados a línguas faladas. Logo, há uma problemática na inclusão escolar que se pauta no bilinguismo Libras-Português a qual precisa ser analisada. Aliado a isso, a falta de intérpretes, a formação docente, o preconceito e discriminação ainda tem sido relatado por estudantes surdos como dificuldades da inclusão (ROMÁRIO et al., 2018; SANCHES; SILVA, 2019). Isso tem levado a parcela desses estudantes preferirem salas especiais, ainda que reconheçam o papel da inclusão para o desenvolvimento social (SANCHES; SILVA, 2019). Do ponto de vista da educação de surdos, o reconhecimento linguístico, o bilinguismo e a formação docente são eixos que precisam caminhar como integrantes das próprias políticas de inclusão.

De acordo com o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), o surdo tem direito à matrícula em nível superior e à presença de tradutor e intérprete neste ambiente, oferecendo acessibilidade comunicacional, como podemos visualizar no artigo 23 da referida lei:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005, p.1).

O contexto da academia proporciona o aprendizado de diversas questões. Para tanto, mesmo sendo um espaço que é composto por estudantes jovens ou adultos, os quais, certamente teriam a Libras como L1 e o português como L2, nas universidades deve haver profissionais qualificados para o atendimento e a inclusão do surdo de forma efetiva. Na vivência do dia a dia com esse público, também é possível aprender por meio de diálogo, questionando qual a melhor forma de atender às suas necessidades. Talvez seja isso o que falta em alguns espaços institucionais, incluindo as universidades.

As barreiras postas pela sociedade são discutidas na Lei de nº 13. 146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Esta legislação conceitua vários tipos de barreiras, entre elas destaca-se a comunicacional, presente no artigo 3º, como podemos ver a seguir:

[...] d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (BRASIL, 2015, p. 1).

Além dessa barreira, ressaltamos a importância de se problematizar a barreira atitudinal. A forma como a pessoa vê o outro, interage, se comunica vai depender, muitas vezes, da sua própria atitude. Quando não se aceita a língua do surdo, por exemplo, essa atitude abre precedentes para a barreira comunicacional e, inclusive, atitudinal. Assim, é importante que se compreenda que há diferentes formas de ver, conversar, sentir, cabendo existir, somente, o respeito.

Nesse contexto, discutir a educação para surdos é entender o processo sócio-histórico das pessoas com deficiência, os estigmas de exclusão, acompanhados de preconceito e do tratamento social a esses grupos. O preconceito e falta de tratamento social adequado podem criar mais obstáculos para o processo de escolarização. Portanto, os processos de inclusão, desde sempre, não têm sido fáceis. Sob tal ótica, examinar o percurso histórico e as vivências desses estudantes possibilita se familiarizar um pouco com as singularidades e as novidades que a diversidade e as diferenças carregam para o ambiente escolar e, com isso, potencializar o processo de inclusão. Afinal, educar-se é transformar-se.

2.3.1 A educação bilíngue como fator de inclusão para a pessoa surda

Os debates acerca da educação de surdos assumem um caráter de inclusão social, cuja problematização tem foco, dentre outros aspectos, na oferta de escolas bilíngues, nas quais todos sejam acolhidos e tenham suas necessidades atendidas. Cabendo, assim, uma investigação científica sobre a referida temática e suas implicações na vida escolar, ou seja, considerando a luta por uma escola de todos e para todos.

Ao longo da história, ocorreram lutas pela inclusão de pessoas com deficiência, reivindicações estas por condições de vida dignas e de qualidade para toda a

população. No entanto, muitas dessas lutas aconteciam de maneira isolada, ou seja, incluíam determinados grupos de pessoas com deficiência de forma separada, sem participação em outros grupos sociais. Esses movimentos, muitas vezes isolados e não integrados, geravam, contraditoriamente, a exclusão de outros grupos minoritários, consequentemente, dificultando a interação e o relacionamento com os demais grupos sociais.

Desse modo, a inclusão e a exclusão tornam-se, em certa medida, semelhantes, cujo mecanismo é controlar a população, criando-se a ilusão de um espaço inclusivo. Conforme analisa Skliar (2006) sobre os mecanismos de controle da sociedade:

[...] o sistema que exercia o seu poder excluindo, e tem se tornado agora cego àquilo que acontece lá fora – e já não pode controlar com tanta eficácia – se propõe a fazê-lo por meio da inclusão ou, para melhor dizer, mediante a ficção da promessa integradora. (SKLIAR, 2006, p. 8).

Nesse sentido, a educação de qualidade, com princípios de equidade e de igualdade, é uma luta antiga, com algumas conquistas, a exemplo do reconhecimento linguístico da língua de sinais. Esse reconhecimento proporcionou aos surdos um novo rumo no âmbito socioeducativo. No entanto, apesar desse avanço, ainda é preciso mais conquistas, pois ainda há na sociedade preconceito, discriminação, levando muitas pessoas, inclusive, linguistas da área da Língua de Sinais, a não acreditar que os surdos alcançariam uma escolaridade a nível superior de sucesso. Nesse entendimento:

O estigma e o preconceito fazem parte do nosso mundo mental e atitudinal, tendo em vista que pertencemos a categorias – mulheres, negros, analfabetos, políticos, professores, judeus, velhos, repetentes na escola, pós-graduados, estrangeiros, desempregados que são recebidas com pouca ou muita ressalva por um grupo determinado. Não importa a qual grupo pertença, mas sim a qual quer pertencer, e é direito de cada indivíduo escolher o lugar na sociedade a que melhor se adapte. (BOTELHO, 2002, p. 26).

É preciso que possibilidades sejam criadas para que desde a infância todas as pessoas sejam educadas na perspectiva do respeito à diferença. É impossível educar para a diferença se acreditamos que isto implica: “[...] formatar por completo a alteridade, ou regular, sem resistência alguma, o pensamento, a língua e a sensibilidade.” (DUSCHATSKY; SKLIAR, 2001, p. 137). O ato de educar pode, sim, ser:

[...] uma colocação, à disposição do outro, de tudo aquilo que lhe possibilite ser distinto do que é, em algum aspecto. Uma educação que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidade. (DUSCHATSKY; SKLIAR, 2001, p. 137).

Quanto à educação inclusiva para os surdos, é importante destacar, conforme Skliar (2015) e Storto, Rocha e Cruz (2019), que essa particularidade da política educacional não tem atendido aos anseios da comunidade surda no que consiste ao desenvolvimento da aprendizagem. Isso porque a proposta de educação bilíngue para surdos, na escola inclusiva, encontra-se permeada por estratégias pedagógicas e discursos atrelados à educação especial, estando ainda fixada ao discurso da deficiência.

Nesse contexto, Skliar (2015) chama a atenção para a necessidade de separação entre educação especial e educação de surdos para que a educação bilíngue desenvolva profundidade política. Uma educação bilíngue para o surdo deve ter a língua de sinais como língua de instrução, dispondo de professores surdos que inspirem os estudantes surdos e sirvam como exemplos. A representatividade e a identidade de pares constituem, assim, elemento importante na educação inclusiva.

Nessa direção, a educação bilíngue não pode ser conceituada como um novo paradigma na educação especial. A Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), já garante uma proposta de educação bilíngue desvinculada da educação especial e que atende às demandas e lutas das comunidades surdas. Contudo, o processo de efetivação dessa garantia ocorre gradualmente e, de certa maneira, lentamente. Assim, o ensino bilíngue possibilita que o estudante surdo compreenda e sinalize:

[...] fluentemente em sua língua de sinais, e ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que ele vive”, deixando de lado o objetivo de o surdo oralizar ou de “articular a fala”. O objetivo é levar o surdo a adequar a sua linguagem à situação de comunicação sentindo-se confortável e confiante. (CAPOVILLA, 2000, p. 109).

Skliar (2015) e Storto, Rocha e Cruz (2019) analisam que a educação inclusiva, embora tenha sido resultado de lutas políticas e sociais, não atende, de fato, às necessidades das pessoas surdas, mesmo diante da criação de diversas legislações. Entende-se que ocorre, na verdade, prejuízo ao desenvolvimento dos estudantes surdos, uma vez que muito conhecimento fica perdido ao longo da vida escolar, tendo como principal causa dessa perda na aprendizagem: a falta de comunicação.

Em defesa da modalidade de ensino bilíngue, há muitos autores que veem esse modelo como o mais viável para ensinar ao surdo de forma eficaz, garantindo um desenvolvimento com êxito, entre eles, Storto, Rocha e Cruz, (2019) e Campello et al. (2012). Estes últimos autores trouxeram tais problemáticas em uma carta aberta para o então Ministro da Educação, em 2012, Aloísio Mercadante.

Assim, ao que corresponde à educação inclusiva consonante ao que estabelece a LDB e as reais necessidades dos surdos, podemos analisar que:

A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos. As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno (CAMPELLO et al., 2012, p.01).

Nesse aspecto, a língua de sinais precisa ser inserida nas instituições de educação enquanto língua de interação e de ensino. É preciso, também, professores preparados para a utilização da Libras ou a presença fixa de intérpretes em cada aula. Sem isso, o aprendizado do surdo fica prejudicado (STORTO; ROCHA; CRUZ, 2019). Desse modo:

[...] faz-se necessário entender o que é a educação bilíngue bicultural e como ela está relacionada à inclusão de surdos em escolas de ouvintes (pois os surdos estão em processo de inclusão, não o contrário) e às práticas culturais de maioria ouvinte. Logo, esse modelo difere-se do bilinguismo monocultural, em que a língua de sinais e a cultura surda prevalecem, como é o caso das escolas não inclusivas de surdos ou escolas bilíngues para surdos, em que a língua de instrução e convívio de todos os alunos, funcionários e professores é a Libras, e a segunda língua é o português em sua modalidade escrita (STORTO; ROCHA; CRUZ, 2019, p. 9-10).

Acerca da defesa do bilinguismo bicultural como melhor método na educação de surdos e garantia de seu desenvolvimento sociocultural, tendo Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2:

Várias pesquisas mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado. Não somos somente nós que defendemos essa tese (CAMPELLO et al., 2012, p.01).

Entende-se que a presença de surdos e ouvintes no mesmo ambiente não corresponde ao que, de fato, é a inclusão em seu aspecto mais amplo, se a língua de sinais não for utilizada para interação entre surdos e ouvintes. Sem esse tipo de

interação, a aprendizagem fica defasada, não havendo comunicação, pois, os envolvidos no processo (professores e alunos ouvintes) desconhecem a Libras, passando o intérprete a ser o único a interagir com o surdo. Compreender que a Libras é o meio para a interação social e ensino da língua oficial na modalidade escrita é também entender o bilinguismo como meio para que isso aconteça. Nesse aspecto:

[...] a Libras deveria ser ensinada a todos como segunda língua, do mesmo modo que acontece com a língua inglesa. As universidades deveriam investir em cursos de graduação em Letras-Libras e os professores em cursos de capacitação. Acreditamos que, sem isso, as escolas estão apenas integrando os estudantes surdos, os quais ainda se sentem excluídos. Inclusão mesmo só acontecerá quando todos forem respeitados nas suas diferenças, que não podem impossibilitar o bom convívio e o respeito mútuo, propiciando a igualdade de condições e o direito à educação, princípios básicos defendidos na Constituição Brasileira (STORTO; ROCHA; CRUZ, 2019, p. 16).

Sobre a educação bilíngue em escola regular, é preciso considerar que:

Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos. [...] Dóin-os verificar que esses espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre os pares falantes da língua de sinais têm sido rotulados de espaços e escolas “segregacionistas”. Isso não é verdade! Escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. O fato de os alunos surdos estudarem em Escolas Bilíngues, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar tese (CAMPELLO et al., 2012, p.01).

Com base no exposto, podemos entender a importância de escolas bilíngues para as pessoas surdas, oportunizando a estas o ingresso em todos os níveis da educação, da escola ao ensino superior. Assim: “Não se trata [...] de uma escola para todos, mas de *uma escola de todos* [...]” (STORTO; ROCHA; CRUZ, 2019, p. 11, grifo dos autores). Espaços em que seja garantida a igualdade no ensino/aprendizagem com base no princípio da equidade, onde os estudantes surdos sejam incluídos e não integrados, que a Libras seja a língua de interação entre alunos, professores e funcionários, sendo o intérprete uma ferramenta importante, porém, dispensável na interação da comunidade escolar, sendo priorizada a aquisição da língua de sinais (L1) e língua portuguesa (L2) simultaneamente.

A luta por uma pedagogia surda ainda se constitui enquanto um desafio para a comunidade surda e para aqueles que defendem uma sociedade em que todos sejam respeitados em suas diferenças e que tenham a oportunidade de acesso aos mesmos espaços. Mesmo após momentos de conquistas, a educação para surdos ainda

requer que continuemos na busca por melhorias, pesquisando, enfrentando o desrespeito, o preconceito, a discriminação e a não efetivação da garantia dos direitos conforme as leis.

2.4 Políticas inclusivas na educação superior no Brasil: a condição dos estudantes surdos

O acesso dos surdos ao ensino superior, no Brasil, atravessa os entraves existentes ainda na educação básica, haja vista que até o final do século XX pouco se havia de conquistas. Apenas a partir do final da primeira década do século XXI, a questão do acesso e da permanência de pessoas com deficiência e outros grupos sociais, passaram a ser pautas de governo, resultado de muita luta de movimentos sociais, estudantis e de grupos sociais.

Nesse aspecto, as conquistas no campo educacional para pessoas surdas no ensino superior são muito recentes e ainda ocorrem de maneira gradativa. Esse movimento ocorre tanto no que corresponde ao acesso, em termos quantitativos (número de estudantes surdos em universidades em detrimento da política de cotas), quanto à permanência, por meio dos programas que garantem a inclusão no espaço acadêmico e da presença de Tradutores Intérpretes da Libras/Língua Portuguesa (TILSP), por exemplo, garantindo, no plano legal, o tripé ensino-pesquisa-extensão.

Ansey (2010) analisa que a inserção do surdo na educação superior é um processo desafiador, com barreiras institucionais e sociais. Para essa autora:

O aluno surdo que ingressa no ensino superior é um sujeito que superou barreiras de comunicação, atitudinais, econômicas e sociais é um sujeito que ao longo de sua escolaridade construiu e apropriou-se de saberes que foram construídos historicamente possibilitando desta forma avanços em sua escolaridade. Ingressar, permanecer e concluir um curso no Ensino Superior é um grande desafio sobretudo para alunos surdos. (ANSAY, 2010, p.126).

Dados do Ministério da Educação (MEC) mostraram que em 2006 a progressão do ingresso de estudantes surdos no ensino superior, número esse que, em 2003, era de 665 surdos, aumentou significativamente em 2005, quando foram identificados 2.428 surdos matriculados em IES públicas e privadas brasileiras (BRASIL, 2006). Em 2016, esse número passa ser de 29.034 alunos matriculados; sendo 1.488 alunos surdos (FREITAS; EULÁLIO, 2020), o que representa um aumento de 175% de estudantes com deficiência e 44,7% de estudantes surdos no ensino superior.

Desde o ano de 2003, por meio da Portaria nº 3.284, de 7 de setembro do referido ano, existem diretrizes relacionadas à inclusão do aluno surdo no ensino superior. Essas diretrizes instituídas trouxeram, por exemplo, a obrigatoriedade da atuação do intérprete, o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita, a valorização do conteúdo semântico, a flexibilidade na correção das avaliações e o respeito às especificidades linguísticas dos surdos.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) já trazia, em seu conteúdo, diretrizes para o atendimento de estudantes surdos no ensino superior. De acordo com este documento:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p. 17).

Corrêa, Silva, Oliveira e Silva (2021) analisam que na política educacional brasileira, alguns mecanismos legais vão ser imprescindíveis no processo de garantia da educação superior inclusiva, criando possibilidades, assim, para o acesso da pessoa surda às universidades. Entre eles estão o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Decreto nº 7.611/2011 e da Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Segundo os autores acima mencionados, a instituição do PNAES, criado em 2007 e regido pelo Decreto nº 7.234, em 2010, trouxe a ampliação das condições de acesso e de permanência de jovens na educação superior federal. O Decreto nº 7.611 visava assegurar: “[...] apoio técnico e financeiro para a implantação dos **núcleos de acessibilidade** nas instituições federais de ensino superior” (CORRÊA; SILVA; OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 3, grifo nosso).

Esse conjunto de ações do Estado, em conformidade com as diretrizes da educação inclusiva, compreende: “[...] [uma] pluralidade de recursos humanos, materiais e adaptações que são necessárias à promoção de espaços de socialização e de aprendizagem dos estudantes.” (CORRÊA; SILVA; OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 3). Assim, esses mecanismos constroem o campo de estrutura necessária para a inserção da pessoa surda no espaço da educação superior, alicerçados no princípio da equidade, garantindo não apenas a igualdade na qualidade da educação, mas considerando as necessidades de cada estudante.

As políticas de ações afirmativas no âmbito da educação e as legislações que dispõem sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino³ configuram-se como instrumentos de reparação das dívidas históricas com diversos grupos sociais, entre eles o da pessoa com deficiência. No entanto, a construção da universidade inclusiva compreende um processo complexo, dinâmico e contínuo, não apenas construído a partir de mecanismos legais. Moreira (2004) problematiza de maneira contundente a concepção de que a universidade inclusiva se constitui apenas de leis ou de gestão administrativa, pontuando:

A universidade inclusiva não aparece de um momento para o outro. Não surge por decreto nem se configura por meio de uma única gestão administrativa. Pelo contrário, desenvolve-se ao longo de um processo de mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes que, muitas vezes camufladas pelo silêncio, parecem não existir. É um processo que nunca está finalizado, mas que coletivamente precisa ser enfrentado. Uma universidade com atitude inclusiva é um grande desafio: sugere a desestabilização do instituído e o reconhecimento de que nossa sociedade é matizada pela diversidade, pela diferença, que o ser humano é pluralidade e não uniformidade (MOREIRA, 2004, p. 200).

A inclusão de pessoas com deficiência na modalidade de ensino superior cresce na medida em que avançam os esforços para a conquista além da educação básica e ensino médio. No entanto, a inclusão nas universidades não se constitui enquanto um processo tranquilo. São construções diárias que promovem quebras de estereótipos e uma prática educacional a qual deve valorizar a diversidade, para que o aluno surdo se sinta incluído e seguro para interagir com os colegas e participar das atividades pedagógicas.

Nesse entendimento, alunos surdos em cursos universitários é algo recente, tendo como pontapé inicial o reconhecimento da Libras como língua oficial para estudantes surdos, o desenvolvimento de propostas bilíngues e as políticas públicas de inclusão que, aos poucos, passaram a promover o aumento do acesso das pessoas com deficiência nos diferentes espaços da sociedade.

De acordo com uma pesquisa realizada pela Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), em 2019, 2,9% das pessoas com 18 anos ou mais e que não tinham instrução escolar ou tinham nível fundamental incompleto possuíam algum tipo de deficiência

³Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016).

auditiva. Mas essa porcentagem era ainda menor quando o assunto se tratava da educação superior. Segundo a PNS, este número era de 0,5% em relação à população escolarizada. Esses dados apresentam que ainda muito recentemente, no Brasil, o surdo ainda era um grupo quase inexistente nas universidades brasileiras (IBGE, 2019). Tais apontamentos apresentam problemáticas importantes: quais as perspectivas de educação que estão sendo ofertadas ao estudante surdo da educação básica? As universidades brasileiras não estão preparadas para o ingresso do estudante surdo?

Questões como estas devem ser levantadas por estudiosos da educação e de outras áreas de estudo que tenham como horizonte a defesa dos direitos humanos, mas também devem ser pautas de críticas sociais, dos próprios sujeitos sociais. Isto porque questionar a estrutura social no que corresponde ao atendimento das demandas sociais da pessoa surda, especialmente no acesso à educação, atinge à sociedade como um todo.

Entre as inúmeras violações de direito da pessoa surda no acesso à educação, especialmente no ensino superior, Rosa (2015) explica que os entraves para o ingresso de surdos negam o direito linguístico ao surdo. Nas palavras da referida autora:

A universidade, quando não abre suas portas para estes acadêmicos [os surdos] e para pesquisas envolvendo a Libras, nega o direito linguístico de uma vertente social que, apesar de presente cotidianamente na sociedade, ainda tem suas possibilidades negadas por preconceitos e pré-conceitos sociais. (ROSA, 2015, p. 8).

Nesse aspecto, o ingresso de surdos nas universidades é importante tanto para o surdo quanto para a comunidade acadêmica. Esse acesso representa a garantia da pluralidade e da diversidade no ensino, pois a universidade deve ser espaço plural e diverso, de formação de sujeitos críticos e propositivos:

A universidade não pode ser concebida isolada dos problemas vividos pela sociedade e a construção da identidade de seus docentes está vinculada ao cenário mais amplo em que ela se insere [...]. Para os educadores, a formação da pessoa, com conhecimento de si mesma e do contexto, natureza, sociedade e cultura herdada, continua sendo a tarefa prioritária da universidade e pede o compromisso de todos os que nela atuam. [...]. (ENRICONE, 2008, p.12).

Outro aspecto importante da inclusão no ensino superior diz respeito à pós-graduação, especialmente nos cursos de mestrado e de doutorado (*stricto sensu*)⁴. Nos cursos de graduação a inserção de surdos não é de longa data, e na pós-graduação *stricto sensu* é ainda mais recente, uma vez que essa inserção se deu principalmente pela garantia da Libras como língua oficial para os surdos. Nesse entendimento:

[...] para muitos docentes e discentes a inclusão de surdos em cursos de mestrado e doutorado é relativamente recente. No Brasil, os primeiros surdos mestres e/ou doutores começaram a se formar aproximadamente no ano 2000. A questão não é só observar sobre aceitar/repelir, mas sim sobre ensinar e pesquisar. Em se tratando do meio acadêmico, uma língua é via de mão dupla, assim como ensinar. (ROSA, 2015, p. 3).

Esse acesso só se fez possível porque as lutas sociais foram constantes. A valorização das pesquisas sobre língua de sinais, pela busca de uma educação de surdos com qualidade, entendendo a libras como língua oficial L1 para esse público; a ampliação do número de alunos surdos e profissionais intérpretes de Libras nas universidades; além procura de novos materiais didáticos impressos e visuais para os acadêmicos terem a acessibilidade garantida à que eles têm direito (MONTEIRO, 2018).

Se o ingresso nesses cursos é desafiador para qualquer sujeito, dada a condição de classe da educação, esse contexto é ainda mais complexo quando o estudante possui alguma deficiência. Entre os estudantes surdos, atravessar tais dificuldades não é um caminho fácil:

Ingressar em um curso de pós-graduação, especificamente aqui em cursos de mestrado e doutorado, é para alguns somente parte de um caminho acadêmico; para outros, um complemento ou ainda uma atualização; para os surdos, este ingresso, permanência e formação equivalem a traçar caminhos, perspectivas e ideais em busca de conhecimento, de valorização da língua de sinais, de suas pesquisas e de demais contextos relacionados. Com o avanço acadêmico do surdo e a persistência de muitos deles, alguns conseguiram cursar - ou cursam – o mestrado/doutorado. Assim, podem dedicar-se a pesquisas em prol do desenvolvimento e valorização da língua de sinais e da cultura surda, apoiando-se nisto para conquistar as reivindicações da comunidade surda. (ROSA, 2015, p. 1).

Poder cursar o mestrado e/ou o doutorado é para o surdo a possibilidade de: “[...] adquirir conhecimentos e informações através da interação com o meio

⁴ Para localizar o debate, vale ressaltar que os estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* têm acesso às bolsas de pesquisa ofertadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além de bolsas em parceria com as agências de fomento estaduais.

acadêmico, além de bibliografias, de forma a ampliar saberes e, assim, poder pesquisar e enriquecer a difusão de mais informações tanto entre outros surdos quanto na sociedade.” (ROSA, 2015, p. 8).

Assim, a busca pelo acesso a esses espaços tem mostrado ser um caminho de possibilidades, espaços esses que os surdos podem e devem ocupar. O campo da pesquisa não pode ser exercido apenas por ouvintes, pois isso só reforça a cultura ouvintista e todos os paradigmas da exclusão. O ingresso de surdos na pós-graduação: “[...] traz novas ideias e conquistas, além da possibilidade de se desenvolverem e se tornarem futuros pesquisadores” (MONTEIRO, 2018, p. 2). Assim, o ingresso de surdos em cursos de pós-graduação se configura em:

[...] um caminho acadêmico para pesquisas que buscam a valorização da língua de sinais da comunidade surda. [...] No passado, pareceria ilusão pensar no crescimento acadêmico dos surdos, imaginá-los alcançando a titulação de mestre e/ou doutor, contudo atualmente essa já é uma realidade, e as possibilidades de ampliação do acesso estão cada vez maiores. Tudo isto foi possível graças à valorização das pesquisas sobre língua de sinais, pela busca de uma educação de surdos com qualidade; ampliação do número de alunos surdos e profissionais intérpretes de Libras nas universidades; procura de novos materiais didáticos impressos e visuais para futuros acadêmicos terem a acessibilidade garantida à que eles têm direito. (MONTEIRO, 2018, p. 2-3).

Apesar dos avanços, o número de surdos mestrado e doutorado é pequeno. Há um leque de barreiras a serem rompidas até que o conhecimento, supere os preconceitos, sendo necessária dedicação às pesquisas acerca da Libras para desenvolver na sociedade a compreensão e a aceitação das mudanças inerentes à educação e à participação dos surdos- nos espaços historicamente ocupados apenas pelos ouvintes. Assim:

O meio acadêmico, ao inserir o surdo na universidade e na pós-graduação, ainda necessita modificar suas ideias e práticas; avançar implica a necessidade de mudança de concepções e dos elementos do cotidiano para que o surdo tenha as mesmas chances que qualquer outro aluno em relação a sua presença e participação no ambiente acadêmico, conforme a fala de Freire (1996), ao dizer que uma democracia do ensino está no movimento dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta, ou seja, nas possibilidades que se tem. (ROSA, 2015, p.6-7).

O espaço acadêmico precisa compreender que a língua de sinais é uma língua de interação, instrução, e referência identitária; é um elemento de trocas dos seguimentos: escola, família, trabalho, cultura e identidade do surdo. A língua de sinais para o surdo é sinônimo de empoderamento e apropriação. Assim: “É a posição

de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.” (FREIRE, 1996, p. 54).

Desse modo, a Libras, como foi apresentado, constitui-se instrumento imprescindível para garantir acesso, permanência, aprendizagem e o rompimento de barreiras institucionais do surdo no ensino superior. Essas possibilidades exigem reflexão acerca das políticas públicas voltadas para essas pessoas, das práticas utilizadas no ensino, da importância da inclusão e de melhorias nas universidades quanto à acessibilidade aos surdos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O processo metodológico de uma pesquisa requer planejamento adequado e com fidelidade ao problema e objetivos do estudo. Há aquelas que exigem um rigor maior em aspectos estatísticos e numéricos, como também existem abordagens que priorizam os sentidos percebidos ou vivenciados em um determinado campo do conhecimento.

Partindo desse pressuposto, a presente dissertação trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, cujas características centrais caminham para a compreensão do processo, bem como para o significado que as pessoas dão aos acontecimentos durante esse processo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Além disso, o ambiente natural é utilizado como fonte direta de dados, sendo o pesquisador seu principal instrumento, assim como os dados têm caráter predominantemente descritivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O estudo aqui desenvolvido trata-se de uma pesquisa de caráter autobiográfico em que o processo se refere à trajetória de um estudante surdo para a entrada e permanência no ambiente da pós-graduação, particularmente um curso de mestrado ofertado por uma universidade pública federal no interior do Nordeste brasileiro. As vivências desse estudante-pesquisador foram registradas descritivamente por meio de narrativas em diário de campo, visando dar luz a esses significados.

A narrativa autobiográfica é um tipo de estudo que permite essas vivências particulares serem sistematizadas do ponto de vista científico. A narrativa autobiográfica possibilita que a intimidade do sujeito seja evidenciada, circunscrevendo-o numa história social e cultural. Nesse aspecto:

[...] não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização. Aqui a noção de *grafia* não se limita à escrita produzida em uma língua natural (oral e escrita), mas amplia a investigação fazendo entrar outras linguagens no horizonte da pesquisa e das práticas de formação [...] (PASSEGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371, grifo dos autores).

A partir de narrativas, tem-se a possibilidade de situar acontecimentos, fomentar questões internas e fortalecer a autoria e a autonomia. Narrar sobre si é refletir sobre a própria vida, é a possibilidade de um retorno reflexivo para melhor compreensão a partir do presente. A autobiografia, assim é considerada: “enquanto a

capacidade de criatividade humana para reconstruir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida” (PASSEGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 372).

A escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as “experiências referências” pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido [...] de maneira a identificar as escolhas e as injunções que, ao longo de sua existência, foram conformando seus modos de compreender e de agir diante das situações com as quais se deparam em seu dia a dia (PASSEGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 378).

O narrador coincide com o autor empírico do texto, a partir do qual procura localizar em sua trajetória aspectos de interesse para a investigação. As vivências narradas configuram-se um referencial do processo de constituição e significação pelos indivíduos ao longo de sua trajetória.

A sistematização de memórias que estão para além da reprodução na subjetividade, requer reflexão, rigor, fundamento e compromisso teórico. Não são apenas experiências narradas, mas analisadas, contextualizadas e problematizadas. Nessa perspectiva:

Essas experiências narradas não apenas subjetivam leitores, possibilitando que se identifiquem com elas, como também permitem que os autores assumam o protagonismo que confere coerência à própria vida. Nelas, o sujeito mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, resultante de atos de observar-se, decifrar-se e interpretar-se, narrar-se, julgar-se e dominar-se (MÜLLER; MIENES, 2016, p. 390).

Na particularidade do pesquisador surdo, essas memórias materializadas através da autobiografia (ou do estudo autonarrativo) destacam a importância da cultura surda no processo educativo, principalmente na formação de pesquisadores da pós-graduação, como é o caso do estudante-pesquisador autor da presente pesquisa em desenvolvimento, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP), na Universidade Federal de Alagoas/Campus Arapiraca.

3.1 Os caminhos da pesquisa autobiográfica em investigação

O processo da escrita na pesquisa autobiográfica pode ser realizado por meio de determinados instrumentos. Entre eles, o diário de campo. Esses diários são registros da dinâmica do que se é observado ou vivenciado, quando estudo autobiográfico. Desse modo: “[...] construímos o diário de campo para ser o lugar de

registro dos movimentos, das leituras, dos tempos, espaços e das observações que ocorrem/ocorreram” (OLIVEIRA, 2014, p. 71).

Na experiência das atividades realizadas pelo estudante-pesquisador autor do presente trabalho, os diários são utilizados para relatar a trajetória educacional e os obstáculos vivenciados nas experiências vividas desde o ensino fundamental, ao ensino superior, especialmente no mestrado. São relatos das experiências vividas, dos sentimentos, das angústias, das situações que inquietavam.

A produção dos diários de campo foi iniciada no primeiro semestre de 2021, a partir da inserção no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFP).

É importante pontuarmos o lócus da pesquisa aqui desenvolvida. Trata-se de um estudo que tem como recorte de pesquisa a experiência de um estudante surdo na pós-graduação *stricto sensu*, em um curso de Mestrado. O PPGEFOP da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), localizado no Campus Arapiraca, oferta, atualmente, apenas o curso de Mestrado Acadêmico em Ensino e Formação de Professores. Nesse programa, o estudante-pesquisador que ora desenvolve a presente pesquisa, consiste no único discente surdo, sendo seu ingresso em 2021 por meio da política de cotas. Nesse contexto, é preciso ressaltar a importância das políticas de cotas como meio de acesso das pessoas com deficiência e de outras minorias. Ao mesmo tempo, a assistência estudantil e o fomento à pesquisa são fundamentais para a pesquisa (Capes/Cnpq)⁵.

Retornando-se aos caminhos da pesquisa autobiográfica em investigação, pontua-se que as anotações foram feitas de forma manuscrita, e as ideias foram organizadas posteriormente em um diário. Essas anotações foram registradas ao longo do período de abril de 2021 a julho de 2022. À medida que ia pesquisando, escrevia um pouco acerca da vivência como forma de proporcionar a compreensão do momento atual, como é possível visualizar no extrato a seguir:

Após o ingresso na faculdade, notei a grande diferença entre o estudo na escola (educação básica, o ensino médio) e o ensino superior. Fui registrando todas essas percepções em textos no formato de diários: as dificuldades, como seria a acessibilidade, se o professor respeitaria o direito à inclusão, entre outras questões. Essa diferença ficou evidente, uma vez que antes estudava em escola bilíngue, o que facilitava a interação para os surdos. No mestrado, tive que estudar e já encontrei a dificuldade da língua

⁵Iremos explorar melhor os aspectos das políticas de cotas e de assistência estudantil na UFAL no âmbito da pós-graduação na seção 4.

escrita (português). Surgiu a necessidade de registrar as experiências em forma de diários, e esbarrei em diversos entraves: língua diferente (Língua Portuguesa, a qual é minha segunda língua); tive que me adaptar à didática do ensino; metodologia diferente; escrita acadêmica; todo o modo de registro do ensino superior exige mais do acadêmico. Todas essas situações foram verdadeiros desafios, que registrava mediante escrita diária. Ao voltar pra casa, era possível analisar minhas percepções, refletir sobre esse processo e descrever as experiências vividas. (Diário de campo)⁶

Nesse aspecto, a elaboração do diário de campo, como instrumento de descrições da investigação/pesquisa e lugar de registro do movimento das observações que ocorreram, possibilitou que entre as experiências vivenciadas, recordações não tão boas foram memorizadas, o que expressa a dinâmica do que a produção desse tipo de instrumento de pesquisa.

Neste processo, o estudante-pesquisador retornou a seus escritos, buscando excertos que pudessem orientar a análise das questões de pesquisa (Quais possibilidades e desafios emergiram para um estudante surdo durante seu percurso de entrada e permanência na pós-graduação?). Para tanto, foi empreendida a técnica de análise de conteúdo.

Diante desse contexto, alinhar as narrativas registradas como uma forma de compreensão desse processo requer que haja a escolha de técnicas sistematizadas em mensagens ou textos. A análise de conteúdo é um: "[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 2011, p. 44). Assim, o processo divide-se basicamente em três etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação.

Durante a pré-análise, todos os registros foram lidos de acordo com sua produção temporal. Orientado pelas questões de pesquisa, o estudante-pesquisador destacou trechos das narrativas constituídas de reflexões sobre aspectos que permitiram seu acesso e permanência na pós-graduação, incluindo desafios existentes ao longo do percurso. Durante a exploração, o estudante-pesquisador percebeu que o isolamento social provocado pela pandemia foi fator importante neste percurso, destacando também trechos que retratavam tal dimensão. Na sequência, as narrativas foram relidas e agrupadas por similaridades de conteúdo, caracterizados por palavras ou frases que denotavam uma unidade de significação comum.

⁶ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 15 de março de 2021.

Para tanto, as narrativas foram agrupadas seguindo um percurso cronológico histórico no qual o estudante-pesquisador pode revelar o seu “eu”. Inicialmente, serão reveladas as vivências na Educação Básica para depois adentrar no universo acadêmico, isto é, na Graduação. Por conseguinte, a inserção no curso de Pós-Graduação. Com o intuito de embasar as discussões apresentadas, em cada uma delas são pontuadas questões que conversam com a literatura da área.

Quatro principais aspectos emergiram dessa análise como importantes durante a trajetória do estudante-pesquisador. Estas configuraram categorias para se pensar a inclusão na pós-graduação: 1) a educação bilíngue, como fator de inclusão; 2) novos desafios e novas condições objetivas na inclusão; 3) as políticas de cotas e as políticas de assistência estudantil como fator de inclusão; 4) a língua como desafio para inclusão.

4 VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS DE UM ESTUDANTE SURDO: CAMINHOS DE APRENDIZAGENS E OBSTÁCULOS PARA A INCLUSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

Nesta seção, buscaremos conhecer, a partir dos fundamentos teóricos abordados ao longo deste trabalho, alguns aspectos principais que se sobressaíram durante a trajetória escolar do estudante-pesquisador. Cada um deles será discutido seguindo-se um percurso cronológico do movimento histórico de vida, não com a pretensão de tratar a vida com linearidade, mas para situarmos nossa discussão quanto à particularidade da vida individual. Ademais, para que melhor possamos analisar em que momento histórico a vida do indivíduo, ora aqui tida como ponto de partida, é atravessada pelas condições históricas das relações sociais. Para tanto, optou-se por iniciar as discussões apresentando as narrativas com o intuito de que o leitor possa ter esse primeiro contato e produzir seus próprios sentidos.

4.1 O início da trajetória: a educação bilíngue como fator de inclusão

A escolarização do surdo requer uma política educacional que possibilite sua permanência e garanta sucesso, na qual a língua de sinais seja considerada fundamental no processo de aprendizagem do surdo, que suas particularidades sejam atendidas. Acerca disso, em seu diário de campo, o estudante-pesquisador, ao falar de sua trajetória escolar, mostra a importância do ambiente escolar para a adaptação, o uso da língua de sinais na comunicação e o encontro com outros surdos:

Para falar sobre minha trajetória na educação superior, antes, é preciso analisar, ainda que brevemente, meu processo de inserção na educação de maneira geral. É importante salientar, desde já, que fui familiarizado com o ambiente escolar (escola da rede pública) quando tinha três anos de idade, por volta de 1995. No entanto, não me adaptei e me recusava a ficar. E meus pais viram-se na condição de buscarem outra escola, na expectativa de que eu conseguisse me adaptar a alguma. Assim, no ano de 1996, iniciei, de fato, minha vida escolar em uma escola Adventista (escola da rede privada que fazia um trabalho filantrópico com crianças surdas conveniada à prefeitura da cidade em que eu residia – Arapiraca). Nesta escola, encontrei uma professora que sabia Libras de forma básica. Eles conversaram e a professora mostrou a sala de aula que tinha alunos surdos sinalizando em Libras, como primeira língua. Ao vê-los, **fiquei encantado pelas mãos sinalizando**. Comecei a ficar curioso, tentando entender o contexto da comunicação entre eles. A professora explicou que a sala era somente para surdos. Naquele momento, eu ainda não era bilíngue. Mas a partir daí, **comecei a estudar junto com outros surdos** nos anos iniciais. Nesse instante, comecei a ter contato e fui aprendendo sinais de forma natural, como minha primeira língua (L1), a Libras; depois, a aquisição do português escrito como segunda língua (L2). Naquele momento, a professora ensinava o básico com vocabulário em português e Libras, lembro dos primeiros sinais ensinados por ela: bola, água, mãe, pai, além de outras palavras que eu

aprendi através da escrita do português e de novos sinais em Libras. Na hora do **intervalo, conversava com meus colegas surdos em Libras, o que ajudou muito** para o desenvolvimento da língua de sinais. Além disso, participava também de atividades com música em Libras. (Diário de campo)⁷.

Ainda que não em um contexto inclusivo, o acesso à Língua Brasileira de Sinais emergiu como um fator para o desenvolvimento social e cognitivo. A educação bilíngue possibilitou a constituição do estudante-pesquisador como ser social. Sobre essa discussão, Razuck, Tacca e Tunes (2007) discutem a importância das relações sociais na constituição do ser humano, destacando a introdução tardia da Libras como um dos fatores de dificuldade dos processos de aprendizagem e escolarização de pessoas surdas. Ao mesmo tempo, os desafios que se descortinam referem-se tanto à ampliação do contato com a própria cultura, quanto ao papel institucional de apoio à pessoa surda.

Historicamente, buscou-se impor ao surdo o ouvintismo, visto que as escolas contavam apenas com o uso da Língua Portuguesa. Criou-se um abismo entre escola e comunidade surda, em razão do desrespeito à cultura e à identidade surda. Nesse aspecto, o sujeito surdo era condicionado a aceitar e a incorporar aquilo que o ouvinte queria e pensava, ação essa que correspondia a uma violência.

Para o ouvintismo, a condição de ser é caracterizada pela audição, ou seja, entre os que ouvem e os não ouvintes. Essa é uma concepção preconceituosa e discriminatória, pois as características da cultura e da identidade surda são reduzidas à audição, em que o surdo é “apenas o sujeito que não ouve” (SKLIAR, 2016). Skliar (2016) analisa que essa imposição de representações do ouvinte para com o surdo retira deste a sua capacidade de entender-se como sujeito. Nas palavras do autor:

[...] um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, 2016, p. 15).

Essa visão errônea evidencia a discriminação implícita ainda existente no modelo de inclusão ofertado ao surdo, esperando que este aprenda como o ouvinte. Para o ouvinte, a configuração do **ser** está relacionada muito à “normalidade” da audição:

⁷ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 15 de maio de 2021.

A configuração do ser ouvinte pode começar sendo uma simples referência a uma hipotética normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição e, a partir desta, a toda uma sequência de traços de outra ordem discriminatória. Ser ouvinte é ser falante é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo, portanto, significa não falar - surdo-mudo - e não o ser humano. (SKLIAR, 2016, p. 21).

Nesse aspecto, um ponto importante também sinalizado pelo estudante-pesquisador no diário trata-se da socialização entre os surdos no espaço escolar. É evidenciada a importância da pertença a um grupo de pares surdos diferenciados, principalmente quando pertencentes a uma mesma faixa etária.

O tempo foi passando... [...] infelizmente, precisei frequentar outra instituição. Fui matriculado em uma escola inclusiva. **Pela primeira vez senti vários impasses, pois não havia intérprete de Libras acessível para surdos;** ainda que o professor soubesse o básico da Libras, não entendia nossa cultura e identidade. Com isso, **muitas informações importantes foram inacessíveis a mim,** além de mais outros dois colegas surdos que estudavam comigo. Nossa **aprendizagem ficou prejudicada.** (Diário de campo)⁸.

Não somente a presença de intérpretes, mas a relação intérprete-conteúdo é fator que interfere nos processos de ensino e de aprendizagem. Em alguns casos, mesmo com a presença de intérpretes, a formação deste profissional não o habilita para uma comunicação adequada dos conhecimentos escolares, pois inexistem sinais ou não dispõem de saberes específicos, como das áreas das ciências da natureza. Ao mesmo tempo, o docente responsável também não domina a língua de sinais (OLIVEIRA; FERRAZ, 2021). Cria-se, assim, uma desarticulação no contexto escolar que prejudica a inclusão do estudante surdo.

No espaço escolar **encontrei dificuldades, como por exemplo, a participação em sala de aula,** uma vez que eram notáveis as diferenças sociais e, no meu caso, **as barreiras advindas da diferença linguística.** Porém, **alguns alunos aprenderam o básico da Libras** e isto viabilizava algum nível de comunicação no ambiente escolar. **Era mínima a quantidade de professores que articulavam adaptações metodológicas para contemplar um aluno surdo** (eu), em sala de aula. Poucos docentes se colocavam a pensar, também, em **metodologias que contemplassem especificamente questões de igualdade e cultura surda. O desconhecimento da língua, educação e cultura de alunos surdos, era evidente nas práticas escolares.** É importante destacar que mesmo havendo, naquele momento, a inserção da cultura surda e da diferença linguística no espaço escolar através dos alunos surdos, ainda assim, **não era do interesse da diretoria do colégio promover cursos e/ou capacitações que tratassem da acessibilidade,** a fim de sanar estas dificuldades.

⁸ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 15 de maio de 2021.

Neste colégio, **eu era o único aluno surdo** – tendo apenas um pequeno número de alunos que tinham outros tipos de deficiências – e, majoritariamente, os alunos eram ouvintes. Esse cenário, **sem tratamentos de acessibilidade**, trazia à tona as diferenças e **dificultava as minhas oportunidades de compartilhamentos**, por justamente **não haver mais pares da minha comunidade (surda), ou medidas inclusivas**. Então, me sentindo sozinho, lutei para estudar e alcançar oportunidades em qualquer vestibular posteriormente. (Diário de Campo)⁹.

A despeito da socialização possibilitada pelas escolas inclusivas, no caso do estudante surdo, diferentemente de outras categorias de pessoas com deficiência, o não acesso à língua portuguesa configura-se como uma barreira diferente, pois obstaculiza o processo comunicativo. Em entrevista com estudantes surdos, Mesquita (2018) acena que a língua portuguesa é tida como um obstáculo para o acesso ao ensino superior e ao domínio dos conhecimentos escolares. Isso leva a parcela de estudantes surdos preferirem salas especiais para a aprendizagem, a despeito de reconhecerem o papel do paradigma inclusivo para o desenvolvimento social (SANCHES; SILVA, 2019).

Os processos de socialização entre estudantes são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem no espaço escolar, especialmente quando nesse espaço há uma grande diversidade, visto que os seres humanos são formados por diferentes aspectos. No caso do surdo, quando a escola não tem acessibilidade, as barreiras linguísticas dificultam a socialização entre o estudante surdo e os demais colegas. Não há compartilhamento de conhecimento, comunicação, constituição de laços afetivos.

Vivian e Leonel (2022) propõem que para superar dificuldades na alfabetização da língua escrita pelo estudante surdo e o desconhecimento dos educadores, seria premente maior ênfase na produção de materiais bilíngues e na criação e divulgação de sinais, além de formação e conhecimento da cultura surda. A educação bilíngue compõe o discurso da educação inclusiva, mas na prática emergem desafios ainda a serem superados. A garantia do acesso à língua de sinais permite a aquisição de um conjunto de elementos de socialização e de constituição da identidade, os quais somente no contato constante com a língua são possíveis de acontecer: linguagem, valores, cultura e padrões sociais. Assim: “[...] A criança surda precisa ter acesso à Libras e interagir com várias pessoas que usam a tal língua para constituir sua linguagem e sua identidade” (KARNOPP, 2006, p. 48).

⁹ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 15 de maio de 2021.

Portanto, a garantia do acesso à Libras, no caso dos surdos brasileiros, configura o caminho para possibilitar aos estudantes surdos as mesmas oportunidades dadas aos ouvintes, porém respeitando as suas particularidades, num movimento de equidade. Garantir oportunidades iguais respeitando a diversidade de cada indivíduo. Esse cenário nos remete ao que sente um surdo diante de um sistema pensado para atender pessoas sem nenhuma peculiaridade, tal como os ouvintes. Nesse entendimento:

Por mais que os ouvintes sejam academicamente certificados, jamais poderão sentir na pele o que sente um surdo que quer aprender, mas que é limitado por um sistema que tem defendido sempre que é o surdo que tem que se adaptar ao sistema e não o contrário (MORGADO; MARTINS, 2012, p. 120).

Desse modo, dentre os entraves vividos por um surdo diante do seu percurso na educação básica, destaca-se a falta de comunicação como um dos fatores principais do não alcance dos objetivos almejados por ele e por sua família, uma vez que, por mais que se esforce, sempre ficará um déficit na sua aprendizagem. Sem acesso à língua de sinais, ao intérprete, a uma comunidade escolar que tenha o mínimo de conhecimento da Libras, o mínimo para a socialização, que é a comunicação, não é oportunizado ao surdo.

Quando a escola se configura como inclusiva, porém não oportuniza acessibilidade de fato, ela se torna mais excludente do que as instituições as quais não compõem o quadro de “educação inclusiva”. Isso porque, para a inclusão ser realizada, é necessário muito mais que a disponibilidade ou aplicação de determinadas leis. É preciso que a escola esteja preparada. Afinal, não é o aluno que precisa adaptar-se ao espaço educacional, mas, sim, este que deve estar preparado para receber o estudante, com metodologias diversas e estrutura física inclusiva.

Portanto, no caso do estudante surdo, é preciso o respeito à cultura e identidade surda, com a presença de intérpretes, de profissionais capacitados e da promoção de políticas de respeito à diversidade. Tais possibilidades desde a educação básica dão ao estudante surdo a oportunidade do acesso ao ensino superior, ainda que neste, outros desafios (ou mesmo desafios semelhantes) tenham que ser enfrentados. Sem o acesso à comunicação, certamente o estudante surdo tenderá à reclusão e a se culpar por não conseguir acompanhar os demais colegas no processo de aprendizagem.

4.2 A chegada ao ensino superior: novos desafios e novas condições objetivas na inclusão

Após esse processo, terminei o Ensino Médio e prestei vestibular para o curso de Letras Libras no ano de 2014, em uma universidade federal. A graduação foi etapa importante na trajetória acadêmica comecei meu primeiro dia de aula do curso na capital. No início, eu era tímido, mas conversava com a turma de surdos. Nesse momento, percebi, nas conversas com os outros surdos, que eles tinham mais experiências e informações do que de onde eu vivia, uma vez que eu morava no interior do estado, [...] comparando lá, capital, e aqui, interior, pareceu ser diferente; **fui aprendendo coisas novas sem parar**. Acredito que tal situação se deu porque a maioria da comunidade de surdos vive na capital, Maceió, se tornando o ponto principal em Alagoas. Isso explica o porquê de eles terem mais informação e experiência, pois contam com a associação de surdos, a acessibilidade em alguns lugares, além da presença numérica de intérpretes maior em Maceió que em Arapiraca. (Diário de Campo)¹⁰

Como estudante surdo, a minha **trajetória na educação superior sempre foi marcada por diversos desafios**, desde aqueles que correspondem à entrada na graduação em Letras/Libras, quanto à chegada ao mestrado, ambos na mesma universidade federal. Na graduação, quando cursei no período de 2014 a 2019, **pude realizar os estudos na modalidade bilíngue** por meio do sistema inclusivo. Na sala de aula havia dois estudantes surdos, mas também havia estudantes ouvintes que eram usuários da Língua de Sinais; quando necessária em algumas disciplinas do curso, havia também a disponibilidade de profissionais intérpretes. As apresentações de trabalhos eram as etapas mais desafiadoras, pois os trabalhos eram realizados teoricamente em português escrito e em vídeo, gravados em Libras. Mas é importante salientar que foi no curso de graduação em Letras Libras que **desenvolvi bastante minha comunicação na língua de sinais brasileira**, visto que, até então, quase não tinha contatos com outras pessoas surdas. (Diário de Campo)¹¹.

A ampliação do contato com a própria cultura surda por meio de pares fomentou a comunicação. O processo de inserção, tanto cultural com demais indivíduos que comungavam de dificuldades, hábitos e práticas similares, como também o processo educativo calcado em uma comunicação bilíngue, parece ter sido um ponto de destaque.

A maioria dos professores era fluente em Libras e ensinava diretamente na Língua de Sinais em sala de aula, sem intérprete. Havia dias em que a presença de intérprete era necessária, uma vez que havia professores que sabiam Libras somente de forma básica; por isso a **necessidade de acompanhamento de intérprete na instituição. As metodologias utilizadas foram esclarecedoras**, partindo por conteúdos próprios do ensino superior. Além disso, **as atividades permitiam o uso das duas línguas**, isto é, era possível fazer atividades e trabalhos em vídeo (Libras) ou escrita do

¹⁰ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 15 de maio de 2021.

¹¹ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 15 junho de 2021

português, ficando a critério do estudante surdo a escolha da modalidade para as atividades acadêmicas [...].

Durante o tempo da minha graduação, no curso de Letras Libras, **me tornei bolsista de extensão e pesquisa**, foi algo muito importante, pois **foi uma nova experiência e, ao mesmo tempo, foi desafiador**. Também tive experiência no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e no Programa Institucional de Iniciação à Ciência (PIBIC). [...] Em 2019, finalizei a graduação como aluno da primeira turma do curso de graduação em Letras-Libras da UFAL. (Diário de Campo)¹².

Nesse aspecto, o acesso às políticas de cotas possibilitou que jovens com deficiência ou com determinadas condições relacionadas às formas de comunicação ou ao desenvolvimento do cérebro, por exemplo, tivessem as mesmas oportunidades de acesso ao ensino superior que os demais considerados “típicos”, ou seja, sem nenhuma condição que exigisse reparação histórica ou acessibilidade nas políticas educacionais.

Além disso, as políticas de ações afirmativas, conforme aponta Santana (2015), são consideradas uma política social que apresentam como objetivo equalizar as oportunidades de acesso ao Ensino Superior. É oportuno frisar que essa política é fruto de grandes reivindicações de associações e movimentos sociais que lutam pela igualdade de oportunidades.

Em relação à Política de Cotas, Santana (2015) aponta que o movimento se inicia pelas instituições de Ensino Superior Estaduais por meio de decretos, sendo as protagonistas: a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, a Universidade Estadual do Norte Fluminense, pela Lei Estadual nº 3708/2001; e, a Universidade do Estado da Bahia, por legislação do Conselho Universitário.

No caso das universidades federais, essa discussão é iniciada no ano de 2003, nas respectivas instituições: Universidade de Brasília, Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal da Bahia. Nessas instituições, as políticas de cotas ficavam a cargo dos Conselhos Universitários, os quais eram responsáveis por regulamentar o percentual de vagas destinadas aos grupos sociais marginalizados. Tornando-se Lei Federal, Lei nº 12.711/2012, que trata sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e dá outras providências; somente a partir de 2012, a discussão chega ao Supremo Tribunal Federal. A aprovação do documento como lei significa a ampliação do número de vagas para as políticas de cotas que sofria variação a depender de cada

¹² Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 15 de junho de 2021.

região do estado brasileiro. Isso porque não se tinha um documento universal que determinasse o quantitativo de vagas a ser ofertado, o que mudou com a aprovação do documento e, até 2016, ampliaria a porcentagem para 50% do número total de vagas ofertadas.

Na UFAL, pautas inclusivas como a questão racial, foram ganhando visibilidade por meio de ações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), que vem desenvolvendo ações desde a década de 1980, pelo tombamento da Serra da Barriga. Para além dessas questões o núcleo ganha notoriedade pelas formações continuadas ofertadas nos municípios alagoanos sobre educação e cultura afro-brasileira. Entre estas ações, a UFAL passa a ser referência nacional por ser a primeira instituição de ensino federal a inserir a discussão sobre as questões da população negra nos currículos dos cursos de graduação, sendo iniciado pelo curso de enfermagem e, posteriormente, chegando a todos os cursos de graduação. Essas ações são tidas como o marco para o processo de inclusão da população negra no ensino superior.

Essas movimentações contribuíram para a UFAL aprovar seu Programa de Ações Afirmativas (PAAF), Resolução nº 09 de 20004, importante política que foi inserida no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e, Projeto Pedagógico Institucional (PPI), por serem documentos que regulamentam o funcionamento da instituição. O PAAF é uma política que visa inclusão de ações para população negra, buscando incluir práticas inclusivas dentro da universidade. O PAAF é uma política dividida em 04 eixos, a saber: Políticas de Cotas, política de permanência para os cotistas, políticas curriculares e formação de professores, e Políticas de Produção do Conhecimento. No primeiro eixo, o de política de cotas, apresenta-se uma evolução no percentual de cotas: 20% de 2005 a 2012, 30% em 2013, 35% em 2014, 40% em 2015, e, 50% em 2016, atingindo assim o percentual indicado pela lei federal de cotas. Dentro deste percentual, o documento ainda apresenta subdivisões apresentadas da seguinte forma: 60% do total das vagas destinadas a cotas deveria ser preenchida por mulheres negras, 40% por homens negros, conforme é apresentado no artigo 24, inciso 3º do PAAF.

O segundo eixo é a política de permanência para os cotistas que são bolsas distribuídas entre estes sujeitos com o objetivo de garantir sua permanência na instituição e finalização do curso, diversos são os programas incorporados neste eixo: Diversidade na Universidade, Afro-Atitude, Maninha Xucuru Cariri, Abí Axé Egbé,

Programa Incluir que regula a criação dos núcleos de Acessibilidade, entre outros programas da assistência estudantil e NEABI.

O terceiro eixo são as políticas curriculares e formação de professores que está associado a questões curriculares referentes a inserção da Lei nº 10.639/2003, no que se refere a inclusão da discussão da história e da cultura afro-brasileira e africana nos cursos de graduação, e principalmente de formação de professores.

O quarto eixo são as Políticas de Produção do Conhecimento que estão associadas a publicações da Revista Kulé Kulé, que se encontra desativada, porém no PDI da UFAL já existem metas para sua reativação e produção de eventos, congressos, simpósios, seminários, entre outras atividades que divulguem pesquisas relacionadas à Cultura e História afro-brasileira, desenvolvidas por estudantes e professores no âmbito da UFAL.

É importante destacar que a UFAL vem ganhando notoriedade nacional no que tange ao tratamento de políticas sociais. Contudo, frisa-se que a instituição logrou tempo que as políticas do PAAF chegassem à pós-graduação, a partir de 2018, por meio da Resolução nº 86/2018 CONSUNI/UFAL, que as cotas chegam à pós-graduação *stricto sensu* (Mestrados e Doutorados) e *lato sensu* (especializações); e atualizada por meio da Resolução nº 82/2022 CONSUNI/UFAL.

Essa é uma importante ação para o processo de inclusão de pessoas de diversos grupos sociais, pois, esta política contribuiu para o processo de democratização de acesso a pós-graduação. Porém, além de pensar o acesso, é importante que se comece a traçar estratégias para a permanência destes estudantes cotistas na pós-graduação, em nível financeiro e material, caso contrário entra-se em dicotomia.

Retornando-se às experiências do estudante-pesquisador, na imagem a seguir (figura 1), podemos ver a turma Colação de Grau da primeira turma do curso de graduação em Letras-Libras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em 2019. A imagem na página a seguir compõe o acervo fotográfico do estudante-pesquisador ora autor do presente trabalho.

Figura 1 – Formatura da primeira turma de Letras-Libras/UFAL



Fonte: Acervo do pesquisador (2022).

Além dessa experiência no curso de Letras-Libras, em 2021 inscrevi-me em uma segunda licenciatura, no curso de Pedagogia Bilíngue. Comecei o primeiro período do curso, sendo **minha primeira experiência com Educação a Distância (EaD)**. Na plataforma virtual, entrei para realizar atividades no portal, porém, eram difíceis as matérias, pois **o português era mais profundo. Havia interação ao vivo nas aulas com duas intérpretes de Libras**, mas, **atrapalhava um pouco devido à internet**, às vezes não conseguia ver a tela da janela dos intérpretes. No entanto, as aulas eram ótimas e havia acessibilidade e metodologia própria. No entanto, **as matérias que envolviam o Português trouxeram novas dificuldades**, sendo **a escrita de textos com linhas longas e com poucas matérias em Libras**. Os alunos surdos reclamavam com a coordenação para adaptar tais matérias, principalmente em Libras simultânea. (Diário de Campo)¹³.

Como podemos analisar pelo relato, a educação à distância é um desafio para o estudante surdo, uma vez que a transmissão pode falhar e a exibição do intérprete para o surdo, em muitas situações, não fica visível, impossibilitando que o estudante consiga acompanhar a aula e que esta seja ofertada com qualidade para todos os alunos.

No ensino superior, seja em nível de graduação ou de pós-graduação, para o estudante surdo, o acesso às disciplinas que sejam realizadas em Libras facilitam o entendimento dos conteúdos didáticos por serem mais extensivos e rigorosos em relação aos ofertados na educação básica. Isto é, nesse caso, o processo de aprendizagem ocorre sem grandes entraves e numa velocidade que permita ao

¹³ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 15 de junho de 2021.

estudante surdo acompanhar, na sua particularidade, o curso em questão. Ademais, a habilidade da escrita de linhas mais longas também é desenvolvida com mais dinâmica e sem muita dificuldade, haja vista que no ensino superior há um rigor científico que não acontece na educação básica.

Assim, conforme pontuam Guimarães, Borges e Van Petten (2021), a presença do estudante com deficiência no processo de escolarização não basta por si. É fundamental que recursos e suportes inclusivos, atividades e atitudes se façam recorrentes para garantir o progresso.

Os relatos evidenciam que no caso do estudante surdo, a disponibilidade de intérpretes, a fluência em Libras por grande parte do corpo docente e discente, a possibilidade de tarefas acadêmicas não centradas em língua portuguesa, assim como a presença de outros estudantes surdos, catalisou experiências diversas, permitindo a superação de obstáculos que, porventura, se fizeram presentes. Essas foram dimensões objetivas para que a inclusão ocorresse. Tais aspectos estão justamente em oposição às principais dificuldades, entre elas falta de intérpretes, despreparo docente, ênfase na linguagem verbal e falta de material de apoio (SANCHES; SILVA, 2019). Como dimensão objetiva insere-se também a políticas de cotas no Brasil.

4.3 Mais um passo: as políticas de assistência ao estudante como fator de inclusão e permanência na pós-graduação e a chegada ao Mestrado

Ao finalizar minha graduação em Letras-Libras, em 2019, decidi iniciar um curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização) em Libras, em Recife (Pernambuco). Neste curso, tive excelentes professores surdos e ouvintes que **davam aula com as atividades em Libras em sala de aula presencial** (15 encontros aos sábados). O **curso era bilíngue**, o que me **possibilitou acessibilidade e identificação** por meio de pares, já que havia turmas com estudantes surdos, **proporcionando a comunicação** tão buscada por mim nos espaços educacionais em que estive. Os **professores ensinavam com uma metodologia em Língua de Sinais como L1**. Nesse sentido, **todos os alunos, surdos e ouvintes, sinalizavam em Libras**. Dessa forma, **compartilhávamos as atividades individuais e também em grupo**. Por um ano, não tinha intérprete na sala de aula, pois **todos os professores eram fluentes em Libras, facilitando a comunicação e esclarecendo melhor a aula**.

Depois, iniciei um segundo curso de especialização em Docência do Ensino Superior, em uma instituição privada na cidade de Arapiraca. Nesse momento, me senti sufocado, lembrando o passado no qual eu tive **muita barreira e dificuldade de compreender a aula**. [...]. Os **professores eram ouvintes e não sabiam Libras, não conheciam a cultura tampouco as metodologias para surdos**. Outra **dificuldade que passei foi quando ocorreu o início da pandemia**, uma vez que as aulas presenciais foram

canceladas, mudando para a modalidade remota. Após fazer uma reclamação à faculdade, os professores foram condicionados a fazer apresentação pelo *YouTube* e a faculdade pagou a contratação de uma **intérprete de Libras. Mas esta foi colocada em uma janela pequena na imagem, dificultando, assim, a minha visualização.** Apesar dessas dificuldades, tive o atendimento com a intérprete de Libras e consegui finalizar o curso [...]. (Diário de Campo)¹⁴.

As aulas presenciais com metodologias próprias para estudantes surdos, (uso da Língua de sinais como L1) são alguns dos recursos para a acessibilidade do surdo no espaço da educação. Em se tratando de um curso no ensino superior, essas ações demonstram o interesse da gestão educacional em possibilitar os mecanismos para a inclusão acontecer, além de profissionais capacitados para trabalhar com um público diverso (no caso do relato, professores fluentes em Libras). A interação com os demais estudantes, professores adeptos ao bilinguismo (português oral e Libras) e a disponibilidade de intérpretes quando necessários expressam os caminhos de possibilidades para uma educação efetivamente inclusiva para os surdos.

As experiências no Ensino Superior despertaram-me o interesse em continuar meus estudos acadêmicos de forma mais aprofundada. Apesar dos desafios, decidi continuar lutando por mais uma formação conquistando a aprovação no Mestrado. Entendo que **a oportunidade de ocupar um curso de pós-graduação em nível *stricto sensu* foi possível graças à política de cotas**, com vagas destinadas às pessoas com deficiência. Ressalto, portanto, a **importância de políticas e de programas para grupos (e/ou pessoas) que possuem algum entrave devido à sua condição**, ou mesmo em virtude dos processos sócio-históricos brasileiros (como é o caso de pessoas pretas e indígenas). (Diário de campo, 26 de abril de 2021)¹⁵.

Especificamente para as pessoas com deficiência, a política de cotas como ação afirmativa tem sido um instrumento muito importante para o acesso ao Ensino Superior. Para que haja não apenas a garantia de condições, mas a reserva de vagas destinadas às pessoas com deficiência, as políticas de ações afirmativas passam a ser centrais para conceber o acesso desse grupo ao universo acadêmico. Entrando em vigor no ano de 2016, sua expansão para a pós-graduação fica a critério das universidades.

Um estudo realizado na Universidade Federal da Bahia revelou que antes da política de cotas, apenas três estudantes surdos haviam ingressado na pós-graduação em toda a história da universidade (TEIXEIRA; BENTO, 2019). No primeiro ano da política inclusiva, dois estudantes tiveram acesso. Em função da recente

¹⁴ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 15 de junho de 2021.

¹⁵ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 26 de abril de 2021.

implementação de tais políticas, ainda não se torna possível uma análise mais acurada de seu impacto. Ao mesmo tempo, pode-se presumir alterações positivas nesse quadro, com o crescimento do número de pós-graduandos surdos, sendo as cotas um fator de inclusão. O acesso, todavia, é apenas parte de um processo educativo inclusivo. A partir dele, derivam outros desafios que se impõe de variadas formas.

Na Universidade Federal de Alagoas, a política de inclusão pelo viés das cotas tem sido presente desde 2018, ação essa que possibilitou, por exemplo, o acesso do estudante-pesquisador ao mestrado. No entanto, somente as políticas de cotas são insuficientes para que haja universalização da educação, uma educação que seja verdadeiramente **para todos**. É nesse sentido que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2007, se constitui como elemento importante no processo de reduzir as desigualdades presentes dentro das universidades públicas federais. Trata-se de uma ação de um programa que abrange as Instituições Federais de Ensino Superior o qual apoia a permanência dos jovens nos cursos superiores, incluindo as pessoas com deficiências e dos demais estudantes (BRASIL, 2010).

Entre as ações do PNAES, está a oferta de bolsas de estudo, acessibilidade, apoio pedagógico, auxílio alimentação, entre outras ações. Se o estudante necessitar de assistência em algumas destas áreas pode contar com esses auxílios disponíveis nesses programas de assistência estudantil, bastando procurar apoio dentro da Instituição para obter esses acessos.

Um dos objetivos do PNAES é contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. Partindo desse entendimento, a oferta de intérpretes de Libras oportuniza inclusão de estudantes surdos na perspectiva da equidade na educação. Quando determinado aluno surdo precisa de acessibilidade através de um intérprete de Libras ou guia intérprete para participar de um evento, ou precisa de auxílio alimentação, todas essas opções estão contempladas pela assistência estudantil. É fundamental que os alunos tenham conhecimento dessas informações referentes ao PNAES, e busquem sempre que necessário. Desse modo, a pós-graduação se apresenta como um desafio para o estudante-pesquisador por diversos aspectos, entre eles por não apresentar uma política de assistência estudantil instituída. Somam-se a isso as dificuldades próprias da pesquisa acadêmica:

O mestrado me fez iniciar pesquisas mais aprofundadas e desenvolver artigos científicos. **Isso foi um desafio para mim.** Meu orientador solicitou que eu fizesse diários contando minha experiência e trajetória acadêmica [...] e iniciamos os estudos na área de pesquisa de autobiografia [...]. Por desconhecer esse tipo de pesquisa (autobiográfica), inicialmente, busquei entender esse tipo de pesquisa, e percebi que tudo que lia era diferente dos métodos que eu havia aprendido nas minhas outras experiências acadêmicas. [...]. (Diário de campo)¹⁶.

Sendo o único aluno surdo, os demais sendo ouvintes, **novamente, deparei-me com desafios** quanto à interação com os demais colegas de turma, no desenvolvimento das atividades, no projeto de pesquisa. Mas minha preocupação maior foi com **professores, pois estes não tinham conhecimento da cultura surda e das metodologias de ensino para pessoas surdas.** Infelizmente, meu mestrado coincidiu com a pandemia da COVID-19, iniciada, no Brasil, em 2021. Este foi, assim, um momento complicado para estudar, uma vez que **as aulas passaram a acontecer de modo virtual, remoto.** Como já mencionei anteriormente, o **ensino à distância é um desafio para o estudante surdo,** e não foi diferente no meu caso. Além da **internet falhar com certa frequência** e eu acabar perdendo muito dos conteúdos da aula ou o **intérprete ter pouco destaque na imagem do vídeo, alguns professores não mandavam, com antecedência, o material da aula para os intérpretes.** Esse envio antecipado é muito importante porque o intérprete precisa saber quais sinais vai utilizar. (Diário de campo)¹⁷.

As falhas na transmissão, como queda de *internet*, a pouca visibilidade da janela do intérprete, a comunicação deste com os professores, entre outros pontos relacionados ao ensino híbrido, dificultam o processo de aprendizagem. Isso porque o estudante não consegue acompanhar o conteúdo na mesma dinâmica em que ele é socializado pelo professor para a turma. Nesse sentido:

[...] diante das medidas tomadas, muitas questões foram ignoradas pelos órgãos competentes, como a situação de vulnerabilidade socioeconômica, linguística, física e cognitiva dos alunos. Desse modo, ao se ofertar o ensino remoto, a exclusão desses alunos torna-se mais um agravante diante da pandemia e das condições impostas e requeridas a muitos deles (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020, p.2).

Embora a promoção da educação à distância (ou ensino híbrido) condicione a impressão de universalização da educação, na prática, isso não acontece. Isso porque universalizar o ensino diz respeito a proporcionar condições para que este ocorra com qualidade e equidade para a comunidade discente. Se há limitações e o ensino não é oportunizado com equidade, não há educação inclusiva, ainda que haja a presença de estudantes com as mais diversas particularidades de aprendizagem, como é o caso de estudantes surdos.

¹⁶ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 11 de janeiro de 2022.

¹⁷ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 15 de junho de 2021.

Um ponto desafiador mencionado no relato que vale ressaltar, trata-se do fato de que alguns professores não encaminhavam o material de apoio para os intérpretes de Libras antes do início da aula. Esse processo é importante, pois estes profissionais precisam antes ler o texto, conhecer os sinais e os diferentes conceitos para realizar a sinalização. Essa colocação corrobora com o que expõe Lacerda (2006) sobre o contexto inclusivo para surdos, sendo um desafio vivenciado por tradutor e intérpretes, a ausência de material antecipado.

Desde o começo do mestrado, necessitei me inserir á área da pesquisa e leitura científica, imergindo assim nas leituras de diversos artigos autobiográficos. [...]. Como esse processo de pesquisa requeria mais rigor teórico e analítico, **exigiu de mim a habilidade de leitura mais ampla, de textos mais longos e densos**. Embora eu já tivesse um pouco mais de domínio do português escrito, tanto para a leitura quanto para a escrita, ainda assim, **foi desafiador**, porque a **minha apreensão dos conteúdos não acontecia de forma tão rápida quanto o tempo do mestrado exige**. Precisei ter uma **cuidadosa atenção aos seminários e às disciplinas** para conseguir obter uma melhor assimilação dos conteúdos expostos. Na sala de aula, as discussões entre alunos e professores acerca das temáticas e dos textos apresentados colaboravam diretamente com uma melhor compreensão. Ou seja, o **contato direto, físico, presencial foi fator positivo para meu processo de aprendizagem no mestrado**. (Diário de campo)¹⁸.

O contato com textos longos é desafiador tanto do ponto de vista da aprendizagem, haja vista que o aluno surdo que não consegue ter muita habilidade com o português escrito, principalmente em linguagem mais formal, quanto de socialização com os demais colegas. Sem ter apreensão do conteúdo dos textos, de forma parcial ou total, o estudante surdo não consegue compartilhar o conhecimento.

Segundo Mesquita (2018), muitos estudantes surdos desistem do processo de seleção para ingresso no ensino superior devido às barreiras impostas pela ênfase que existe na língua portuguesa. Entende-se que: “[...] no contexto atual, ouvinte e neoliberalista, é necessário que o surdo também aprenda a língua portuguesa escrita, assim como a cultura ouvinte, para uma melhor convivência e maiores oportunidades no mercado de trabalho” (RIBEIRO, 2017, p. 296). Logo, além do acesso à Libras, o qual possibilita que o surdo possa compreender sua cultura, identidade, o seu ser, as demandas educacionais ainda exigem o entendimento literal do português, sendo que este nem sempre está adaptado para a Libras. Essa problemática no mestrado e no

¹⁸ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 31 de agosto de 2021.

doutorado fica ainda mais evidente, haja vista o rigor teórico e científico e as cobranças por produtividade que existem na pós-graduação *stricto sensu*.

Embora alguns desafios ainda se fizessem presentes, a sala de aula sempre foi **ambiente de partilha**, no qual podíamos entrar em discussões e socializar experiências pessoais. Assim, utilizei tal espaço para expor minhas colocações a respeito dos estudos surdos, e a relevância da compreensão sobre o que de fato é inclusão. (Diário de campo)¹⁹.

No relato, é possível identificar que houve acolhimento, proporcionando que a sala de aula se constituísse em um ambiente de partilha e de respeito entre os pares e os não-pares, ainda que houvesse determinadas situações controversas. No entanto: “Percebe-se que essa formação para o acolhimento ainda é deficitária principalmente ao considerar-se que muitos docentes desconhecem a Língua Brasileira de Sinais [...]”, ficando sob o intérprete a responsabilidade quanto à: “[...] intervenção do processo de aprendizagem de alunos e alunas surdas” (COSTA *et al.*, 2022, p. 818).

Minha turma precisou organizar um seminário, sendo requisitada a entrega de um artigo para a apresentação. Nessa situação, **a barreira comunicacional voltou a ser um desafio e a me desestimular**, pois, na tentativa de articular a apresentação, não consegui marcar algum horário para discutir com minha equipe a apresentação. Frente a essa situação, **tive que me preparar para uma apresentação solo**; no processo, eu **senti as lacunas em relação às atividades em grupo dentro do curso**. Então, não foi difícil perceber que enfrentar **situações difíceis como a falta de compartilhamento de informações**, como neste caso da organização do seminário, seria uma realidade. Diferentemente dos discentes ouvintes (não-surdos) que facilmente acessavam informações e conhecimentos entre si. [...] No dia da apresentação, estava carregado por diversas incertezas, especialmente se seria compreendido e aprovado. O **isolamento** causado pelas situações às quais eu mencionei, não tinha como não me gerar incertezas. No entanto, embora diante de tantos conflitos internos, fiquei calmo para a apresentação e consegui segurança; ao encerrar, percebi que todos entenderam o que foi apresentado. (Diário de campo)²⁰.

As barreiras comunicacionais, o distanciamento, o isolamento, em virtude de todo o processo excludente enraizado na sociedade, está presente na vida de um estudante surdo. A família se torna, muitas vezes, o único apoio que o surdo tem em meio a tantas barreiras e dificuldades, sendo: “[...] sem dúvida, uma base importantíssima para o futuro educacional do surdo” (SANTOS; BARBOSA; GUEDES; LOURENÇO, 2022, p. 10).

¹⁹ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 31 de agosto de 2021.

²⁰ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 31 de agosto de 2021.

Em certo dia, houve a exposição de um seminário *online* sobre Capacitismo, havendo a **presença de um único intérprete de Libras**. Ao ser iniciada a palestra, houve **queda de internet**, o que me fez imediatamente informar no *chat* da sala virtual e solicitar a interrupção da aula. Questionado pela professora mediadora sobre o outro intérprete, eu mesmo informei que **o profissional tinha sido desligado da instituição, devido ao prazo do contrato**. Este **profissional que estava desligado** foi solicitado de forma particular, e a professora disponibilizou-se a pagar os honorários do profissional. (Diário de campo)²¹.

[...] Em virtude do encerramento do contrato com este profissional, deparei-me com outra **dificuldade na luta, junto ao diretor geral e acadêmico, pela solicitação de mais profissionais intérpretes**, por meio de um processo seletivo. Porém, **outro profissional efetivo aceitou realizar o trabalho sozinho**, conversando com os professores sobre as horas. Eles concordaram com o intérprete, pois perceberam o cansaço no momento da interpretação. Buscamos a Reitoria da Universidade para nos dar explicações. Foi-nos explicado que essa demanda precisa obedecer à legislação, mas **o contexto político brasileiro naquela conjuntura não estava dando suporte financeiro para realização de concurso público**. Em uma reunião com a gestão da Reitoria por meio do *Google Meet*, eles informaram que iriam fazer um processo seletivo com quatro vagas, porém, o processo não será rápido por questões burocráticas. Seria necessária paciência. (Diário de campo)²².

Identificamos neste relato alguns entraves os quais cabem reflexão, especialmente porque estamos tratando de um estudante de uma instituição pública federal. Os eventos *online* constituem um desafio para os estudantes surdos, principalmente porque pode haver atraso na exibição da sinalização. Ademais, a presença de um único intérprete em um evento virtual ao vivo e a contratação particular por parte de um professor para a presença de outro intérprete não disponibilizado pela universidade, nos remete a problematizar se as políticas de cotas em universidades federais respondem ao processo de inclusão ou se é preciso muito mais que a disponibilidade de vagas.

A inclusão: “[...] conceito bonito e desejável, na prática funciona como exclusão. Exclusão da comunicação, exclusão da real participação” (RANGEL; STUMPF, 2012, p.119). Nesse sentido, é percebível que há um longo caminho, mas desejado, para que se possa incluir efetivamente o aluno surdo no ensino superior.

Ressalto que na ocasião em que houve a queda de *internet* do intérprete, os dois professores não continuaram a aula, esperando, assim, o retorno do intérprete para dar continuidade. Essa situação me deixou muito feliz porque **os professores mostraram preocupação em relação à acessibilidade**, mesmo que para alguns alunos a aula pudesse ser continuada mesmo naquelas condições. Sugeri, inclusive, intervalo, proposta que não foi tão bem

²¹ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 31 de agosto de 2021.

²² Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 11 de agosto de 2021.

aceita pelos colegas de turma. Mas professores enfatizaram que retornariam somente com a volta do profissional. (Diário de campo)²³.

Essa colocação é comumente aproximada ao que Sassaki (1997) expõe sobre o processo inclusivo, quando a adaptação deve acontecer da sociedade para a pessoa com deficiência, e não o contrário.

Minha dificuldade também estava na **ausência de comunicação com os demais alunos do mestrado**, que assim como os docentes, não eram sinalizantes, com a exceção de apenas uma professora que tinha noções básicas de Libras. Quando eu entrava na sala de aula virtual, na disciplina ministrada por esta **professora, ela sempre me perguntava se eu havia acessado os textos escritos no sistema Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que seriam base para os debates**. Por causa da COVID-19, acarretando na interrupção das aulas na universidade, **senti falta do ambiente de sala de aula presencialmente, pois era a oportunidade de compartilhar minhas dúvidas com os monitores**. Então, mediante a realidade virtual, me deparava com **entraves como o travamento de câmeras**, que impedia minha assimilação das explicações, além de outras questões já apresentadas.

Alguns docentes solicitavam que fizesse os trabalhos de forma assíncrona. Porém, **às vezes, eu não conseguia entender como realizar o trabalho, por falta de contato e interação com os docentes**. Por isso, eu sempre perguntava a uma determinada colega, que me explicava e esclarecia as orientações. (Diário de campo)²⁴.

Essas dificuldades também foram identificadas no estudo de Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020). De acordo com esses autores, embora naquele determinado momento fosse necessário e urgente, o ensino remoto apresentou diversas dificuldades e obstáculos que já se percebia na própria sociedade em torno da educação de surdos.

O diário de campo do estudante-pesquisador evidencia as dificuldades relacionadas à comunicação para o processo de aprendizagem.

Estudar com os materiais próprios para ouvintes e a falta de comunicação no ensino superior, sem possibilidade de adaptações no curso do mestrado para o estudante surdo quanto à escrita de artigos ou outra coisa, além da **falta de formação dos professores para que aconteça uma inclusão efetiva**, o não conhecimento da cultura surda, dentre outros fatores, resultaram na minha falta de contato linguístico próprio dos surdos. Consequentemente, isso dificultou meu desempenho acadêmico. (Diário de campo)²⁵.

Relatos como esse reforçam o pensamento de Skliar (2005) acerca da não garantia do proposto em Lei, o que evidencia a necessidade de se rever pontos para

²³ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 11 de agosto de 2021.

²⁴ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 10 de julho de 2021.

²⁵ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 07 de junho de 2022.

que o processo educacional bilíngue tenha a língua de sinais como língua de instrução, além de professores surdos ou bilíngues (Português/Libras). Assim, permitindo que os estudantes surdos, no ambiente acadêmico, possam se comunicar com pessoas ouvintes mesmo na ausência do intérprete, sendo este um suporte e não uma necessidade indispensável na comunicação. Mas para isso acontecer, ainda há muito que se caminhar...

Outro obstáculo que precisei enfrentar no ambiente da pós-graduação ocorreu na disciplina de Didática. O material enviado pelos professores responsáveis pela disciplina me gerou confusão e angústia porque **havia muita informação e eu não podia dar conta, uma vez que as referências bibliográficas eram muitas**. Diante disso, pedi desligamento da disciplina [...] (Diário de campo)²⁶.

[...] A **ausência de destaque dos intérpretes na imagem do vídeo foi outro obstáculo** que precisei enfrentar em mais duas disciplinas. Reclamei à instituição que justificou afirmando que as aulas não eram obrigatoriamente gravadas. Mas essa justificativa não ficou clara para mim, pois os professores encaminhavam o link da aula para o grupo do *WhatsApp*. Então somente os alunos ouvintes conseguiriam revê-las, e eu, enquanto surdo, porque não podia?! Essa situação inquietou-me muito. Diante disso, escrevi uma mensagem para o grupo de mestrandos/as como uma forma de conselho. [...] Infelizmente, **senti-me acolhido por poucos colegas; outros, não demonstram empatia**. [...] Conversei com a coordenação do Núcleo de Acessibilidade (NAC) para solicitar à coordenação do mestrado combinar a reunião em outra plataforma. Porque eu luto pela inclusão de forma efetiva, não apenas no papel! (Diário de campo)²⁷.

Deparei-me com dificuldade na disciplina de Multiculturalismo. [...] A ansiedade tomou conta de mim mais uma vez. Isso porque **não conseguia dar conta das leituras de todos os artigos, uma vez que a linguagem escrita era própria dos textos** da referida disciplina. [...] Houve a gravação das aulas, mas **não houve destaque para o intérprete de Libras**. Mais uma vez, adaptação e acessibilidade não fizeram parte daquele contexto, uma vez que as aulas eram gravadas pelo *Google Meet*, que não tem acessibilidade, e alguns dos professores não conseguiram colocar o intérprete de Libras como destaque. (Diário de campo)²⁸.

Entende-se, assim, que para a inclusão acontecer de maneira efetiva, é preciso, além da responsabilidade da gestão e de políticas efetivas, empatia por parte da comunidade acadêmica, isso inclui professores, técnicos e os estudantes. Estes em especial porque o dia a dia de um estudante acontece, principalmente, com os demais colegas. A ausência de empatia dificulta os processos de socialização, o que reflete, respectivamente, no processo de aprendizagem, especialmente de estudantes

²⁶ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 29 de março de 2021.

²⁷ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 10 de julho de 2021.

²⁸ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 22 de junho de 2021.

surdos (objeto de nossa análise), haja vista todas as dificuldades já enfrentadas por este ao longo de sua trajetória educacional.

4.4 A língua como desafio para a inclusão na pós-graduação

Ao iniciar meus estudos na pós-graduação, **deparei-me com aulas que não tinham nenhuma metodologia dentro das normas do sistema educacional bilíngue** adaptada para pessoas surdas, sendo eu o único surdo da turma de Mestrado, e os demais estudantes, ouvintes desconhecedores da Língua de Sinais. Não foi fácil aceitar mais uma vez essa realidade pela qual passa a educação do nosso país, principalmente nos cursos de formação superior. **A falta de material de texto traduzido em Libras dificultou** meus conhecimentos e as produções das atividades exigidas pelos professores e orientadores, por sua vez, também desconhecedores da Libras, **sendo necessário a presença constante do intérprete**. (Diário de campo)²⁹.

Além do **isolamento social que considero que afetou profundamente o meu desenvolvimento intelectual e investigativo** no mestrado, pude entender que **os materiais de estudo não estão adaptados em Língua Brasileira de Sinais, dificultando, assim, a leitura formal de artigos próprios da língua portuguesa**. Esse é, do meu ponto de vista, **um dos maiores desafios que acompanham a vida de um estudante surdo, independentemente do nível educacional** que ele ocupe, e comigo não foi diferente. (Diário de campo)³⁰.

Durante o percurso de graduação do estudante/pesquisador, parcela das dificuldades foi minimizada pelo contexto de um curso de Licenciatura em Libras, ofertado na perspectiva bilíngue. Já o ingresso na pós-graduação provocou um ponto de tensionamento em relação às condições de permanência do estudante em função da centralidade da língua portuguesa no processo, sendo necessária à constante presença de intérpretes. Barboza e Dorziat (2019), investigando a perspectiva de estudantes surdos de graduação, indicam que a comunicação com os professores e o recurso aos materiais de apoio pedagógico ainda são os principais entraves devido à centralidade na língua portuguesa. Invariavelmente com a necessidade de intérpretes, seja para acompanhar aulas, para leitura e mesmo avaliações, os próprios estudantes argumentam que o ensino superior não oferece condições adequadas para os surdos.

Com certa antecedência, em algumas disciplinas os professores encaminhavam os textos aos alunos. [...] Infelizmente, embora as discussões em sala de aula fossem momentos riquíssimos, **nem todos os docentes**

²⁹ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 26 de outubro de 2021.

³⁰ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 05 de junho de 2021.

sugeriam estudos voltados à comunidade surda, o que implicava negativamente na minha leitura e imersão na temática.

Nas apresentações dos seminários, as dificuldades se estendiam para a **compreensão textual**, envolvendo os contextos e frases formais da Língua Portuguesa. Sempre que necessário, **solicitava auxílio aos monitores** para o esclarecimento de dúvidas sobre palavras, conceitos e frases. Essa situação era angustiante! **Muitas vezes me pus a treinar sozinho**, tendo apenas o apoio de minha mãe, que me ajudou a preparar a apresentação do seminário, embora ela tivesse pouco domínio da Libras. [...] Mas nem sempre minha mãe conseguia me oferecer suporte às discussões das leituras, pois ela tinha pouco conhecimento da língua de sinais. Assim, eu continuava a leitura do artigo sozinho. Havendo maiores dúvidas, para internalizar significados e frases, acionava os monitores. (Diário de campo)³¹.

O **obstáculo da leitura dos textos em português escrito** fez-se presente também em outra disciplina, quando foi requisitada a leitura de um artigo de Paulo Freire. [...] **O português era bem formal, dificultando a minha leitura e apreensão do conteúdo**. Como uma maneira de facilitar meu entendimento, pesquisei o significado de algumas palavras no dicionário. Diante desse impasse, os intérpretes de conversaram com a coordenadora do NAC, com a finalidade de conseguir um monitor de Letras da UFAL que soubesse Libras. Esse monitor me auxiliaria com dúvidas no texto quanto a algumas frases e os significados de algumas palavras, da mesma forma como foi solicitado os intérpretes de Libras para me ajudar na tradução das matérias. (Diário de campo)³².

O modelo de ensino, ainda que legalmente pretenda ser inclusivo, estabeleceu um padrão calcado no falar e escrever em português. Espera-se, portanto, que o surdo se adapte a essa estrutura, devendo aprender a escrever e falar português como o ouvinte. A reflexão do estudante/pesquisador traz à tona questão fundamental em como os cursos de pós-graduação, ou mesmo de graduação que não sejam Licenciatura em Libras, podem atuar para, de fato, endereçar práticas inclusivas.

A aprendizagem no percurso do mestrado implicou **muito esforço, especificamente, na leitura de palavras novas e textos na língua formal acadêmica** - língua portuguesa - já que **os professores não faziam adaptação da metodologia e de materiais em Libras, infelizmente**. (Diário de campo)³³.

Embora fundamental, o sistema de políticas afirmativas contribui tão somente com o acesso. O acesso, todavia, torna-se insuficiente caso as condições de permanência sejam obstáculos tão ou mais difíceis de superação. Logo, a diminuição das desigualdades depende igualmente de outras práticas e políticas que lidem com a permanência. Isso evidencia a necessidade de se repensar as práticas inclusivas para a escolarização do surdo, desde sua política de base, pois manter um padrão de

³¹Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 31 de agosto de 2021.

³² Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 29 de setembro de 2021.

³³ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 07 de junho de 2022.

ouvintes pode continuar a ser excludente, não na entrada do processo, mas durante seu percurso.

Martins e Napolitano (2017) destacam a importância de se conceber a surdez com uma diferença linguística, ideológica e cultural e que este é um desafio do ponto de vista didático. Ademais, os autores acenam para o aumento na falta de intérpretes nas aulas, fator que pode acarretar consequências desastrosas. Pensar uma educação bilíngue exige uma política de planejamento linguístico. O problema de comunicação afeta a inclusão social e a socialização do conhecimento, o que foi ampliado devido à pandemia.

O isolamento social que tive que enfrentar em muitas etapas da minha vida não mudou com a entrada na universidade. Mas enquanto **na graduação pude quebrar as barreiras físicas existentes no processo de socialização, na pós-graduação isso não foi possível**, uma vez que com o ensino remoto tudo ficou mais difícil. (Diário de campo)³⁴

No retorno das aulas virtuais, através da plataforma *Google Meet*, apesar de tantas controvérsias, percebi que **alguns docentes tinham paciência com as especificidades do aluno surdo**, no caso, eu, visto que compreenderam o processo de inclusão. Nesses momentos, ocorriam discussões acerca das temáticas, uma vez que havia diferenças em relação às crenças, às perspectivas, entre outras. **Contudo, eu nem sempre expunha minha opinião, pois as discussões eram pautadas em artigos redigidos na língua portuguesa, na escrita formal**, a qual eu tinha dificuldade. Além disso, **os conteúdos continham apenas a perspectiva ouvinte**, que se difere do conhecimento e cultura surda. Embora já tivesse acordado com os monitores a necessidade de suportes em minhas dúvidas, não tinha tempo hábil de discutir junto à turma. Assim, além do isolamento ao qual estava “habitado”, precisei lidar, no mestrado, com o “isolamento” acadêmico. (Diário de campo)³⁵.

Embora o isolamento tenha sido a forma mais eficiente para salvar vidas, Araújo, Carvalho e Souza (2021) explicam que essa medida impactou de maneira muito particular a vida daqueles que já vivem numa luta contínua para romper situações de isolamento, como é o caso do surdo. Conforme essas autoras: “As pessoas surdas encontraram-se em um novo isolamento, porque além de impedidas de estar com seus pares, elas tinham de estar junto a seus familiares, mas sem comunicação, uma vez que a maioria não é falante de Libras” (ARAÚJO; CARVALHO; SOUZA, 2021, p. 92). Este é o caso do estudante-pesquisador, cujos pais não dominam a língua brasileira de sinais. Logo, a pandemia agravou dificuldades históricas no processo de comunicação e socialização.

³⁴ Informações contidas no Diário de campo registradas em março de 2022.

³⁵ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 10 de julho 2021.

4.5 O conhecimento adquirido na pós-graduação

O professor em formação vivencia inúmeras situações que contribuem para o seu lapidar. Essas situações perpassam o campo pessoal, acadêmico e profissional. No que tange ao acadêmico, especificamente aquele em instituições de nível superior, possibilita o engajamento teórico-prático do licenciando que, ao término do seu curso, vivenciará as implicações do trabalho docente. Durante o processo acadêmico, diversas disciplinas, obrigatórias e optativas, são apresentadas, contemplando os saberes necessários à prática futura do professor em sala de aula. Diante disso:

Durante o percurso no Mestrado em Ensino e Formação de professores, a aprendizagem relativa às práticas de ensino/formação e valorização foi significativa. Evoluí como pessoa e profissional. **O mestrado, sem dúvidas ampliou meu conhecimento, apesar das dificuldades enfrentadas e das dúvidas que carrego, vejo as coisas com um novo olhar, sinto a importância de estudar, pesquisar para compreender melhor o meio e interagir nele de modo exitoso.** O conhecimento dos vários métodos, diferenças, novidades, a aprendizagem e compreensão na leitura dos artigos complementaram minha formação. (Diário de Campo)³⁶.

Apesar dos desafios enfrentados durante o percurso no mestrado, houve momentos riquíssimos de aprendizagem. Talvez os impasses vividos também soem como fatores positivos ao conhecimento adquirido, pois, como defende Imbernón (2011), se de um lado as instituições devem promover o protagonismo inovador dentro das suas estruturas físicas e legais, por outro, o professor deve ser seu próprio protagonista na mudança cultural profissional.

Em meio a esse contexto, foi no mestrado que o olhar de pesquisador começou a ganhar forma por meio das aulas ministradas, das leituras obrigatórias e complementares, bem como dos debates realizados dentro e fora da sala de aula. Apesar de ter iniciado os estudos acadêmicos no curso de Letras Libras, este não possibilitou uma base teórica em torno do como pesquisar, especificamente, a construção de artigos científicos. Por outro lado, a experiência na pós-graduação mostrou caminhos antes não trilhados e que ficou percebível a sua necessidade.

Na disciplina de multiculturalismo e formação de professores, percebi o desenvolvimento de uma capacidade adquirida ao longo do tempo, me tornando perseverante. **Lutei para estudar a diversidade dos conteúdos e para que no futuro possa contar com uma formação docente que proporcione o bom desempenho na profissão e no desenvolvimento**

³⁶ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 05 de junho de 2022.

peçoal, com construções sólidas no processo de aprendizagem. (Diário de Campo)³⁷.

A luta em destaque diz respeito ao caminhar nas leituras dos textos passados, pois a Língua Portuguesa se tornou um empecilho durante esse período. Não foi algo fácil. Diversas vezes se fez necessário o auxílio de colegas de sala, profissionais e pessoas da família para que a compreensão dos sentidos textuais fosse clara. Mesmo assim, os resultados se mostraram significativos.

Esses impasses são enfrentados pelo surdo cotidianamente. Ainda assim, não desistir se apresenta como a maior forma de resistência na luta pela ocupação de espaços historicamente destinados aos ouvintes, como é o caso da pós-graduação. Como bem assinala Rosa: “O surdo ao entrar na pós-graduação, possui mais do que vontade de concluir um curso de pós-graduação” (ROSA, 2015, p. 8). Ele busca adquirir conhecimentos e interação social; vislumbra contribuir com as problemáticas sociais, sendo propositivo e crítico.

Assim: “Quando o aluno se apropria de um conhecimento, de um conceito teórico, de uma forma de ação, ou de uma prática pedagógica específica, esse discurso passa a ser seu, se transforma em palavra própria (ALBRES, 2016, p. 163). Ele passa a ser protagonista da sua história, a se entender como ser social, a dominar suas particularidades, como sujeito crítico e propositivo.

Nessa perspectiva, além da inserção direta nas aulas didáticas, a construção do saber e do conhecimento adquirido na pós-graduação requer a participação em espaços de debates e de estudos para além da sala de aula. Foi partindo desse entendimento que surgiu o convite para participar de palestras com o intuito de discutir temáticas que se aproximavam à da dissertação, caracterizando-se, assim, como um ponto importante que contribuiu para o aprendizado do estudante-pesquisador no processo do mestrado. Na imagem a seguir, podemos visualizar o cartaz de divulgação da referida palestra.

³⁷ Informações contidas no Diário de campo registradas no dia 05 de junho de 2022.

Figura 2 – Palestra realizada no curso de Letras/UFAL



Fonte: Acervo do pesquisador (2022).

A construção dos saberes aprendidos e as vivências na pós-graduação, mesmo diante dos obstáculos, servirão de base teórico-prática para o trabalho enquanto professor. O docente poderá entender que a finalização de um curso não significa estar pronto e, assim, compreende que a continuidade do percurso é importante; escolher ser professor representa ser um eterno estudante. A cada passo dado, novas experiências e aprendizados serão adquiridos, cabendo a ele escolher as que mais se encontram relacionadas ao seu perfil. Ser professor implica ser empático, principalmente, quando se trata de professor surdo ou de ser professor de um estudante surdo:

[...] a fluência do professor na Libras e a sensibilidade linguística são habilidades consideradas indispensáveis no trato com o aluno surdo. Para além de maior empatia com aqueles que sinalizam, a desenvoltura com a língua oferece melhores condições na elaboração de materiais adequados. A própria modalidade visual-espacial estipula alguns dos parâmetros a serem obedecidos, a exemplo do conhecimento sobre a simultaneidade, iconicidade, distribuição de referentes no espaço de sinalização. (AZERÊDO; SOUZA, 2021, p. 60).

A profissão de professor exige essa preparação. O ensino é um processo complexo, sem receita, o qual vai sendo construído dia a dia; os alunos, cada um com sua história. Ao professor cabe o respeito às singularidades, e planejamento para que estes tenham equidade nas práticas pedagógicas oferecidas. No caso do surdo, o ensino por meio de Libras, garante o reconhecimento para construção de sua identidade, valorização da cultura, do espaço visual e da língua, possibilitando que o aluno aprenda integralmente e possa ser capaz de interagir socialmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou refletir questões em torno da experiência de um estudante surdo na pós-graduação em uma instituição de nível superior. As questões discutidas propuseram o entendimento de que a inclusão de surdos ainda caminha a passos lentos e carece de diferentes olhares para se tornar efetiva.

A análise da trajetória do estudante-pesquisador revelou que os momentos de maior identificação com o processo educativo, tanto do ponto de vista cognitivo, como pessoal, foram aqueles em que lhe foi possibilitado o uso da Libras e de materiais adaptados ao surdo, visto que, na perspectiva inclusiva, os caminhos traçados são de maior dificuldade.

Outro fator preponderante para o processo escolar está associado à comunicação. A análise da trajetória do estudante-pesquisador revelou que os momentos de maior identificação com o processo educativo, tanto do ponto de vista cognitivo, como pessoal, foram aqueles em que lhe foi possibilitada uma educação de caráter bilíngue ou próxima disso. Por outro lado, os principais pontos de tensionamento estiveram relacionados justamente às dificuldades provocadas pelo contexto de valorização da língua portuguesa em detrimento à Libras. Do ponto de vista operacional das instituições que abrigam a tentativa de inclusão, este é um dos maiores desafios. Muitas vezes há a presença de intérpretes, mas a desarticulação do contexto, tais como a falta de intérpretes, o desconhecimento de conteúdos e sinais específicos do lado do intérprete e, não domínio de Libras e da cultura surda pelo lado docente, obstaculiza o processo de inclusão.

Vimos que na pós-graduação, a Língua Portuguesa, se tornou um dos pontos mais visíveis quanto às dificuldades. A leitura de artigos, livros e outros periódicos, com uma linguagem mais acadêmica, rebuscada, não facilitou o processo o entendimento, e, conseqüentemente, a aprendizagem. A iniciativa de optar por outras estratégias foram surgindo ao passo que as dificuldades se mostravam cada vez maiores.

A presença de intérpretes foi condição fundamental para a permanência do estudante na pós-graduação, já que o processo de comunicação com os docentes e os colegas não seria possível. Juntamente com as cotas, único fator de acesso, a presença de intérpretes pode ser considerada o único fator de permanência no curso, cuja barreira linguística é um dos principais desafios. No contexto pandêmico, o

processo de comunicação e de socialização foi mais agravado. Pode-se aventar que as dificuldades a serem superadas ainda se encontram em elevado grau, havendo premência em se avançar nas condições de inclusão.

Além disso, os elementos discutidos neste estudo são reflexos do que já se passava na sociedade, no sentido da acessibilidade. Muitas vezes, a ausência do tradutor e intérprete de Libras, por diversos motivos, pôs em questão a real necessidade de outros profissionais, principalmente professores, conhecerem a Língua Brasileira de Sinais, bem como as estratégias didático-metodológicas que condizem com a singularidade de seu aluno.

Na trajetória educacional, a existência de diversos obstáculos que afetam diretamente o aluno é recorrente, haja vista o processo de precarização ao qual a educação brasileira tem sido condicionada desde sua gênese. Em se tratando da pessoa surda, esses obstáculos são intensificados, isso porque esse estudante se depara com situações as quais tornam a aprendizagem difícil tanto nas escolas quanto no ensino superior. Por outro lado, ficou evidente também que os professores e colegas buscaram meios para que o processo de inclusão acontecesse.

Outro aspecto importante discutido trata-se de que nem todos os surdos têm conhecimento da lei que garante o direito ao intérprete na sala para auxiliar na comunicação e assim possibilitar a absorção, dos conteúdos. A ausência desse conhecimento impede que alguns integrantes da comunidade surda sejam instigados a lutar por seus direitos, o que em muitas situações condiciona alguns surdos a estudarem em escola regular não-inclusiva, sem a presença de um intérprete.

Entende-se, assim, que sem o acesso a uma educação inclusiva na perspectiva da equidade, algumas pessoas surdas não conseguem aprender com mais profundidade, mesmo esboçando esforço. Esse contexto gera entrave à aprendizagem do surdo, uma vez que, prejudicada a sua formação na educação básica, a perspectiva de acesso ao ensino superior, e especialmente à pós-graduação, fica ainda mais restrita e ainda menos caracterizada como possibilidade. Ademais, tais entraves geram consequências também na vida social do surdo, dificultando seus espaços e suas possibilidades de interação e de socialização.

Portanto, como toda pesquisa de impacto social, nada está esgotado e a discussão travada neste trabalho não está acabada. Pretendemos, desse modo, que este estudo impulse outras reflexões sobre a condição dos estudantes surdos no Brasil, especialmente no ensino superior. Pois partimos do entendimento de que a

inclusão de surdos no Ensino Superior é um caminho de possibilidades para esse grupo e para a sociedade, mas também é oportuno (re)pensar as práticas educativas e o currículo, buscando respeitar e valorizar as diferenças presentes nesse espaço tão importante que é a academia.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. B. (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALBRES, N. de A. **Ensino de libras**: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores. Curitiba: Appris, 2016.

ANSAY, N. N. A inclusão de alunos surdos no ensino superior. **Revista InCantare**, Curitiba, v. 1, p. 120-136, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/174/175>. Acesso em: 21 jul. 2021.

ARAÚJO, M. S. O.; CARVALHO, M. M.; SOUZA, R. S. N. Representações discursivas surdas no contexto do distanciamento social da pandemia da Covid-19. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 15, n. 32, 88-108, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/35879>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARBOZA, P.; DORZIAT, A. Inclusão de surdos no ensino superior: as práticas pedagógicas sob o olhar de estudantes surdos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 26, n. 3, 93-113, 2019. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4081/2362>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.html. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.243, de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da

República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Evolução da educação especial no Brasil.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos.** 2008. 245 f. Tese (Doutorado de Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Erika/Downloads/258871.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CAMPELLO, A. R.; *et al.* **Carta aberta ao Ministro da Educação:** elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística. (8 jun. 2012). Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de->

pesquisa/CARTAABERTADOSDOUOURESSURDOSAOADMINISTROMERCADANTE.pdf. Acesso em: 21 jul. 2019.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.6, n.1, p.99-116, 2000.

CAPOVILLA, F.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, Al. C. L. **Novo Deit-Libras**: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira. São Paulo: EDUSP, 2006. Disponível: <https://repositorio.usp.br/item/001788461>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CORRÊA, A. M. de S.; SILVA, E. K. S. da; OLIVEIRA, J. L. de; SILVA, E. D. Inclusão do surdo no ensino superior nos trabalhos dos anais do CINTEDI de 2018 e 2020. *In*: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 4., 2021, João Pessoa. **Anais** [...], João Pessoa, UEPB: UCH, 2021, p. 1-12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2021/TRABALHO_EV156_MD1_SA7_ID590_02102021172115.pdf. Acesso em: 07 mar. 2023.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação**. Figuras de l'indivíduo-projeto. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto, Luis Passeggi. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2008.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. *In*: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-137.

ENRICONE, D. A Docência na Educação Superior Sete Olhares. *In*: ENRICONE, D. (org.). **A Docência na Educação Superior**: Sete Olhares. Edipucrs, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à educação prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, D. A.; EULÁLIO, W. E. S. Surdos e o Ensino Superior no Brasil: uma reflexão. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, v. 10, n. 15, 42-47, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.46551/rn2020101500039>. Acesso em: 7 nov. 2022.

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

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação e Realidade: Cultura, Mídia e Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 15-46, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 18 ago. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNS 2019**: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. Brasília: IBGE,

2021. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia.html>. Acesso em: 12 set. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

JAPIASSU, H. **As paixões da ciência**. São Paulo: Letras & Letras, 1991.

KARNOPP, L. B. Literatura Surda. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p.98-109, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/795/810>. Acesso em: 10 jun. 2022.

KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, 1223-1240, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3pZfQcXscKP5rN6T94Pjfrj/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

LACERDA, C. B. F de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

LIRA, D. S. de. **Política pública de educação bilíngue (libras/português) em Santarém - Pará**: o que sinalizam os surdos. 2022. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Sociedade) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/782>. Acesso em: 23 mar. 2023.

MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e Identidade. **Interações**, v. 4, n. 13, p. 31-44, 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v7n13/v7n13a03.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARTINS, D. A.; LACERDA, C. B. F. Exame Nacional do Ensino Médio e acesso de estudantes surdos ao Ensino Superior Brasileiro. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, 83-101, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Kj3fzxSMPj4bYQBbMh8f7Kv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2022.

MENDES, E. G. A Radicalização Do Debate Sobre Inclusão Escolar No Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 11, n. 33, 2006, p. 387-95. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MESQUITA, L. S. Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, 255-273, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/63861/0>. Acesso em: 6 mar. 2022.

MONTEIRO, M. S. Mestres e doutores surdos: sobre a crescente formação especializada de pessoas surdas no Brasil. In: **Revista virtual de cultura surda**. 23 ed. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2018. Disponível em: <https://doaj.org/article/8fec0520601047bcb1b0c45bc53bf5ba>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas. 2004. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001410478>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MORGADO, M.; MARTINS, M. A transmissão de valores e a construção da identidade em jovens surdos. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas (org.). 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.

MÜLLER, J. I.; MIANES, F. L. Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com deficiência visual: análise de identidades e de representações. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 387-401, maio/ago. 2016. Disponível em: www.scielo.br/j/rbeped/a/WDY4MSCyRzJNQCJKMmsPMfK/?format=pdf. Acesso em: 08 mar. 2023.

NOBRE, L. N.; FREITAS, R. R. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. In: **Brazilian Journal of Production Engineering**. v. 3, n. 2. São Mateus: Editora CEUNES/DETEC, 2017, p. 18-30. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/v3n2_3. Acesso em: 15 mar. 2023.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, J. F.; FERRAZ, D. P. de A. Ensino de ciências ao aluno surdo: um estudo de caso sobre a sala regular, o atendimento educacional especializado e o intérprete educacional. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 21, e22873, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u255277>. Acesso em: 16 ago. 2022.

OLIVEIRA, R. de C. M. de. (Entre)linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6828607/mod_resource/content/1/1059-Texto%20do%20artigo-2503-1-10-20141231.pdf. Acesso em: 08 mar. 2023.

PASSEGGI, M da C.; SOUZA, E. C de.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**,

Belo Horizonte, v. 27, n.1, p. 369-386, 2011. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnYmH7Z4wzmLcnLcPmg/?format=pdf&lang=PT>. Acesso em: 16 ago. 2022.

PERLIN, G.T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G. T. T. **O ser o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 2003. 156 f. Tese (Doutorado de Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf;sequence=1> . Acesso em: 23 mar. 2023.

RAMOS, D. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Balanço das dissertações e teses sobre o tema educação de surdos (2010-2014). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 117-132, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PKKmTSPWS8g9rHpVpd9jThB/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B de; FERNANDES, E. (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 113-123.

RAZUCK, R.; TACCA, M. C. V. R.; TUNES, E. A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 12, n. 16, 09- 18, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1438>. Acesso em: 16 ago. 2022.

RIBEIRO, J. A. K. Educação para surdos: a influência ouvintista e neoliberal. In: COLÓQUIO NACIONAL CULTURA E PODER, 6., 2017, Campo Mourão. **Anais [...]**, Campo Mourão, 2017, p. 287-297. Disponível em: <http://culturaepoder.unespar.edu.br/wp-content/uploads/2020/05/Anais-VI-Coloquio1.pdf> . Acesso em: 10 mar. 2023.

ROMÁRIO, L.; DORZIAT, A.; CARVALHO, M. E. P.; ANDRADE, F. C. B. Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil sob a ótica de participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem 2017). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 253, 501-519, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/VjRpV8LfHx4kHBtn5s57DDp/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

ROSA, E. F. Ingresso e interação dos alunos surdos na pós-graduação. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 6., 2015, Canoas. **Anais [...]**, Canoas, Bianaual, 2015. Disponível em: http://www.2015.sbece.com.br/resources/anais/3/1428505048_ARQUIVO_Ingressoeinteracaodosalunosurdosnapos_completo.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

SANCHES, I. R.; SILVA, P. B. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: o caso de um curso de Pedagogia. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho/Portugal, v. 32, n. 1, 155-172, 2019. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14955>. Acesso em: 16 ago. 2022.

SÁNCHEZ, C. **La increíble y triste historia de lasordera**. Merida, Venezuela: Ceprosord, 1990.

SANTANA, J. C. **Tem Preto de Jaleco Branco?** Ações afirmativas na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas. 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SANTOS, F. I.; BARBOSA, M. J. A.; GUEDES, V. B.; LOURENÇO, N. N. O papel da família frente ao processo de inclusão escolar e social do surdo: superando uma necessidade educacional da pessoa surda no município de gado bravo-pb. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, 2014, Campina Grande. **Anais** [...], Campina Grande. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/9032>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SANTOS, S. K. S. L.; SILVA, Q. P.; MENDES, N. F. O.; REZENDE, R. C. F. Surdos e acesso à informação: antes, durante e após a pandemia da covid-19. **Holos**, Natal, v. 37, n. 3, e10829, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2021.10829>. Acesso em: 20 out. 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SENNA, L. A. G. O estatuto linguístico da Língua Brasileira de Sinais e a superação do estigma na educação de surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, 487-500, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300009>. Acesso em: 14 set. 2022.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G. N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.15, e2015476, p. 1-17, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v15/1809-4309-praxeduc-15-e2015476.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

SILVA, V. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. *In*: QUADROS, Ronice Müller (org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.
SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In*: SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 07-14.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016

SKLIAR, C. et al. **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOUZA, L. M. T. M de. Language, culture, multimodality and dialogic emergence. **Language and Intercultural Communication**, London, v., p.107- 112, 2006.

STORTO, L. J.; ROCHA, L. R. M da.; CRUZ, G de. C. Ensino bilíngue e inclusão de estudantes surdos no ensino regular: análise de uma carta aberta dos primeiros doutores surdos brasileiros em educação e linguística. **The Especialist**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 1-20, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341391908_Ensino_bilingue_e_inclusao_d_e_estudantes_surdos_no_ensino_regular_analise_de_uma_carta_aberta_dos_primeiros_doutores_surdos_brasileiros_em_Educacao_e_Linguistica. Acesso em: 10 maio 2022.

STROBEL, K. L. **Surdos**: Vestígios Culturais não Registrados na História. 2008. 176 f. Florianópolis, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91978/261339.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 ago. 2022.

TEIXEIRA, E. R.; BENTO, N. A. O acesso do estudante surdo em Instituições Federais de Ensino Superior no município de Salvador: o caso da Universidade Federal da Bahia (UFBA). **Revista Educação Especial**, Bauru, v. 32, e98/1–25, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38499>. Acesso em: 12 set. 2022.

VIVIAN, E. C. P.; LEONEL, A. A. Ensino-Aprendizagem de física nas escolas de educação bilíngues para surdos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 22, e31335, 1–27, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358256366_Ensino-Aprendizagem_de_Fisica_nas_Escolas_de_Educacao_Bilingues_para_Surdos. Acesso em: 10 out. 2022.

WIDELL, J. As fases históricas da cultura surda. **Revista GELES** – Grupo de Estudos Sobre Linguagem, Educação e Surdez, Santa Catarina, n. 6, ano 5, Rio de Janeiro: Editora Babel, 1992.